



Universidade de Aveiro
2013

Departamento de Educação

**Tereza Tânia
Cavalcante Silva**

**Educação para a Paz e não violência, numa
comunidade escolar**



Universidade de Aveiro
2013

Departamento de Educação

**Tereza Tânia
Cavalcante Silva**

**Educação para a Paz e não violência, numa
comunidade escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social a apresentar à Universidade de Aveiro, sob a orientação científica da Doutora Dayse Cristine Dantas Neri de Brito Souza, investigadora do CITFF no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

“creio que todas as civilizações, todas as comunidades tiveram uma concepção do mundo e a preocupação de situarem, de inscreverem os seres humanos dentro do cosmo (...) Somos filhos do cosmos e, ao mesmo tempo, estamos distantes e somos distintos dele pela nossa cultura, pelo nosso espírito, pelo nosso pensamento, pela nossa consciência, e é este distanciamento que nos permite tentarmos conhecê-lo e interroga-lo. Penso que esta dupla relação que nos inscreve no mundo e que nos distingue do mundo, deve continuar presente no nosso espírito”. (Edgar Morin, 1999)

O júri

Presidente: Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Arguente: Doutora Maria da Conceição de Oliveira Lopes, Professor Associado c/Agregação, Universidade de Aveiro

Orientadora: Doutora Dayse Cristine Brito Neri de Souza – Equiparada a Investigadora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Dedicatória

Dedico este estudo

Aos meus pais,

Pedro Alves da Silva (in memoria) e Terezinha Almeida da Silva;

Aos meus filhos, Leonardo Cavalcante Fontan e Ricardo Cavalcante Fontan;

Aos meus irmãos; Tereza Telma, Talma Cristina, Pedro Braunny, Cleber César, Clara Luzia, Helber Frank, Henrique, Katerine Cavalcante;

A minha neta, Sophia Limeira Cavalcante Fontan;

A minha estimada sogra, Dalva Fontan Silva;

Ao pai dos meus filhos, Audival Leôncio Silva

A todos e todas que buscam construir um mundo melhor a partir de novos olhares, na sua relação com o mesmo.

Agradecimentos

À Doutora Dayse Cristine Brito Neri de Souza, pelos seus ensinamentos e credibilidade no meu potencial acadêmico.

À Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos pelo apoio e solidariedade.

Aos diretores e professores da escola pesquisada, pela atenção e tempo dispensados nas conversas e entrevistas.

À amiga Rosana Muniz de Medeiros pelo incentivo, apoio, valorosa contribuição nos estudos e inesgotável disponibilidade.

Às amigas, Ana Margarida Neves, Aline Bazzarella e Kitty Furtado, pela contribuição, disponibilidade e generosidade.

Às amigas e companheiras de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Zilmara Pita, Elaine Silva e Virginia Ferreira.

Aos amigos e colegas que fizeram parte destes anos em que decorreu o curso, por terem me ensinado que mesmo diante de inúmeras contradições, fundamental é mesmo o amor... É impossível ser feliz sozinho!

“A paz não escraviza o homem, pelo contrário, ela o exalta. Não o humilha, muito ao contrário, ela o torna consciente de seu poder no universo. E porque está baseada na natureza humana, ela é um princípio universal e constante que vale para todo ser humano. É esse princípio que deve ser nosso guia na elaboração de uma ciência da paz e na educação dos homens para a paz.”

[Maria Montessori](#)



k1291657 fotoresearch.com.br

Resumo

Os estudos sobre a paz têm início em meados do século XX, construídos a partir de bases filosóficas, fatos e personagens da história do Ocidente e Oriente, que continuam a contribuir na profundidade e reflexões aos estudos e ações que se voltam às temáticas de Paz e Cultura de Paz. Ao reconhecer a instituição Escola como um campo favorável ao desenvolvimento de valores éticos, sociais, de paz e boa convivência entre pares, voltamos o olhar para questionar as relações estabelecidas no ambiente escolar nas dimensões professor-aluno-professor, gestor-escola-comunidade. Tencionamos abrir uma discussão voltada para a prevenção da violência escolar, neste propósito, dirigiram-se ações de reflexão e questionamento junto aos responsáveis pela educação (professores e coordenadores pedagógicos) na busca de avaliar a percepção que os mesmos detêm sobre a questão da violência. Neste sentido, objetivou-se identificar, nos profissionais envolvidos, o entendimento e enfrentamento nas questões relacionadas à violência. A presente pesquisa realiza-se através de um estudo de cunho exploratório descritivo, os dados são de natureza quantitativa, obtidos através de questionários apenas com questões fechadas, sendo apresentados no *corpus* da pesquisa.

Os resultados indicam que o nível de percepção dos professores e equipe pedagógica acerca da violência é ainda elementar. Sobre as ações de enfrentamento e prevenção da violência na escola, verificamos que algumas ações têm sido percebidas entre o algo desenvolvido ao médio desenvolvido. O que concluímos que será de grande importância a implantação de Educação para a Paz nesta instituição.

Palavras-chave: **cultura de paz, educador, direitos humanos, prevenção da violência.**

Abstract

The peace studies begin in mid-twentieth century, constructed from philosophical foundations, facts and figures in the history of East and West, which continue to contribute to the depth and reflections of the studies and actions that turn the themes of Peace and culture of Peace. By recognizing the school as an institution conducive to the development of ethical, social, peace and coexistence among peers, field values returned his gaze to question the established relationships in the school environment dimensions in teacher-student - teacher - manager school-community. We intend to open a discussion focused on the prevention of school violence, in this regard, headed actions of reflection and questioning of persons responsible for education (teachers and coordinators) in seeking to assess the perception that they have about the issue of violence. In this sense, it is aimed to identify the professionals involved, understand and face the issues related to violence. This research is carried out through a descriptive exploratory study, the data are quantitative in nature, only obtained through questionnaires with closed questions are presented in the research corpus.

The results indicate that the level of perception of teachers and teaching staff about violence is still elementary. On actions to combat and prevention of school violence, we find that some actions have been perceived between something developed over medium developed. What we conclude that will be of great importance to the implementation of Education for Peace in school.

Keywords: culture of peace, educator, human rights, prevention of violence.

Índice de tabelas

Tabela 1– Modelo Educacional Associado à Educação para a Paz.....	19
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Violência Institucional (Escola e família)	53
Gráfico 2 - : Violência-Social (sexo, cor e violação de direitos)	54
Gráfico 3 - Violência Comportamental- (sociabilidade, informação, atitudes e opiniões).....	56
Gráfico 4 - Atributos de uma instituição escolar inovadora no enfrentamento da violência	58
Gráfico 5 - Equipe escolar inovadora na prevenção da violência.....	59
Gráfico 6 - Professores, pedagogos e funcionários agentes promotores na prevenção da violência	61
Gráfico 7 - Participação de alunos, família e comunidade na prevenção da violência	62

Índice

Introdução.....	1
Parte I.....	7
1 Enquadramento Teórico.....	9
2 Conceitos: Perspectivas Históricas	9
2.1 Violência	9
2.2 A prevenção da violência escolar: a teoria e a prática	16
2.3 Paz	17
2.4 Cultura de Paz	20
3 Concepções de Educadores.....	27
3.1 Concepções freiriana de educar para a Paz	28
3.2 Concepções de Xésus R. Jares – A Paz como necessidade	30
3.3 Princípios fundamentais da Paz – UNESCO	33
4 Iniciativas em prol da Construção de uma cultura de paz.....	35
Parte II	47
5 Metodologia.....	49
5.1 Campo de ação	49
5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	50
5.3 Procedimentos e limitações	50
5.4 Os instrumentos de recolha de dados	51
5.5 Análise dos dados.....	51
5.6 Análise e discussão dos resultados	52
6 Considerações Finais.....	63
Referências bibliográficas	68

Abreviaturas

AIPAZ - Associação espanhola de Investigação para a Paz

CIP – Centro de Investigação para a Paz

CP – Cultura de Paz

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EP – Educação para a Paz

IPRA – International Peace Research Association

LUA – Linha Universidade Aveiro

NEP – Núcleo de Educação para a Paz

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs – Organizações não governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – Programa Escola Aberta

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEPAZ – Secretaria da PAZ

SPSS – Statiscal Package for Social Sciences

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Introdução

Por ter cursado Licenciatura em Pedagogia como formação inicial, e especialização em Orientação Educacional, o trabalho foi sempre desenvolvido junto a pais, professores e alunos, no que diz respeito às questões curriculares e/ou disciplinares, que fazem parte do contexto educacional ou que estão envolvidas com as questões de cunho pedagógico/emocional dos alunos. No percurso profissional tive oportunidade, de conhecer de perto os problemas que afligem esse universo complexo que é a escola.

Sabe-se que o cotidiano escolar é repleto de desafios, e muitos são de difícil resolução. Houve sempre uma questão que permeava a prática: será que não haveria uma forma de mudar essa realidade, se não existe uma forma de fazer diferente, para se obter resultados diferentes? Pensei encontrar respostas a esse questionamento, na especialização em Formação em Docência de Ensino Superior, visto se tratar de um nível de conhecimento e capacitação para formar aqueles que continuarão no processo educacional. Porém a busca se tornou uma constante.

Ao longo da Experiência profissional, havia a percepção de que didática e as metodologias são apenas teorias que postas em prática, têm que vir acrescentadas de metas e objetivos claros, recheados de uma enorme dose de sensibilidade, sabedoria, empatia e amor ao próximo.

Assim, no exercício do trabalho em equipe de coordenação de escolas, nas reuniões de pais e professores sempre houve a busca de abordar assuntos relativos às relações familiares e destas com a escola. O objetivo era maior que apenas conhecer como vivia o aluno ou seus familiares, tencionava provocar reflexão acerca de sua visão de mundo e de ter consciência da sua responsabilidade social enquanto pai e mãe. Na maioria das vezes essa conversa baseada apenas na confiança, no carinho e na compreensão, aproximava mais os pais da escola, melhoravam os cuidados com o desempenho dos seus filhos, o que se vinha a repercutir no interesse e participação do aluno na escola, além de melhorar também na convivência com os outros. Para grande satisfação profissional, algumas mães agradeciam-me por tê-las ajudado a refletir e melhorar na sua educação com os filhos. Era o início da resposta, que só veio a ficar mais clara e completa, quando surgiu a oportunidade de em 2003 trabalhar na implantação de um Programa de Cultura de Paz da

UNESCO pioneiro no Brasil e hoje já presente em vários outros países.

Foi uma oportunidade acompanhar e participar de todas as etapas do processo implantação de implantação na execução do programa no município de Maceió (Estado de Alagoas, Brasil). Conhecer as bases filosóficas que dão suporte aos propósitos pedagógicos e que norteiam as ações do programa, tal como os resultados obtidos foram determinantes na decisão em querer estudar uma ação de grande relevância educacional e social, onde a escola insere na comunidade em busca de favorecer uma relação mais democrática, participativa e de mais confiança para ambas.

O Programa Escola Aberta - PEA tem em seu Estatuto uma Proposta Pedagógica baseada em princípios da Cultura de Paz, com objetivos específicos bastantes abrangentes voltados para o desenvolvimento pessoal e social. Na realidade brasileira empobrecida, pode fazer uma grande diferença. A proposta pedagógica pensada para o Programa Escola Aberta tem como fundamento melhorar a escola do dia a dia, uma vez que objetiva envolver a equipe escolar em reflexões acerca dos vínculos estabelecidos entre escola - comunidade, aluno-aluno nas atividades do final de semana.

Na implantação das ações do Programa nas escolas, um importante fator observado é que se vive um momento particularmente determinante para o sucesso das suas ações em cada escola. O processo de implantação do programa requer bastante sensibilidade e empatia para que se estabeleça confiança da comunidade escolar e do seu entorno, onde o compromisso bilateral escola-comunidade, é nesse momento decisivo nas etapas subsequentes da sua implantação como também, nos resultados esperados.

A escola é considerada como um órgão público de credibilidade na comunidade. O grau de capacidade, participação e de envolvimento da gestão escolar é determinante na promoção desta credibilidade. O seu envolvimento e compromisso, além da sua forma de se relacionar com os demais, abrem ou fecham portas para muitas oportunidades de crescimento educacional e social.

Neste século XXI, a humanidade está sendo desafiada a perceber os reais valores que surgem da diversidade humana e ambiental; a buscar alternativas que direcionem as práticas inclusivas e solidárias, adequadas e capazes de colaborar na autorealização humana no sentido de desenvolver a compreensão necessária a uma reforma planetária nas mentalidades, ideal para o trabalho da educação do futuro Morin (2002).

Este estudo tem sua relevância justificada na importância de educar para a paz de modo a prevenir a violência e promover uma cultura de paz nas escolas; verificar publicações, estudos e projetos sobre o tema da educação para a paz, para que sejam impulsionadores de novas discussões e reflexões, ampliando olhares que possibilitem novos caminhos no objetivo maior que é a construção da Cultura de Paz na escola.

No contexto brasileiro, a violência tem sido tema de vários estudos que podem ser visualizados com detalhe nas obras de Júlio Jacobo Waiselfisz em obras como: “Mapa da Violência: os jovens do Brasil, (1998)” e “Mapa da Violência II: os jovens do Brasil”. Brasília, UNESCO, (2000), (2012), entre outros. Esses estudos apontam as causas mais comuns da violência entre os jovens, mas abrem também reflexões nas ações preventivas e de estratégias de combate às práticas agressivas, fundamentadas nos direitos humanos, numa educação baseada na tolerância, no respeito ao outro e à sua própria vida.

Outro estudo realizado no Brasil, intitulado Violências nas Escolas, sob a coordenação de Abromavay & Rua (2007), voltado especialmente para as escolas, investigou o fenômeno da violência em 340 unidades de ensino (239 públicas e 101 privadas), em 14 capitais do país, totalizou 2.155 informantes (professores, diretores, alunos, pais, e agentes de segurança) ouvidos em grupos focais ou entrevistas, além de 46.979 questionários respondidos por alunos, pais e professores. Neste estudo foram identificadas múltiplas formas de violência que ocorrem no ambiente escolar e no seu entorno, tais como ameaças, brigas, violência sexual, uso de armas, furtos, ferimentos, assaltos, destruição do patrimônio, racismo, discriminação social, gangues, e tráfico de drogas. A pesquisa confirma a importância dessa complexa temática no dia a dia da vida de estudantes, professores e pais, assim como aponta a amplitude e gravidade do fenômeno, como explica nesta citação:

[...] a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma outra modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem sócio espacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (sociabilidade, informação, atitudes e opiniões)” (Abromavay & Rua, 2007, p.31)

Do que foi exposto, convém pensar na necessidade urgente em formas de reverter este quadro de desesperança e tristeza que vivem muitos dos jovens e seus familiares.

Para tal, faz-se necessário buscar uma educação que permitam a resolução não violenta dos conflitos, priorizando o diálogo, a negociação e mediação, de forma a criar consciências de que as manifestações de violência são inaceitáveis.

Além das considerações supracitadas justifica-se a pertinência desta pesquisa pelo tema estar relacionado ao fato do ano 2000 ter sido proclamado como *Ano Internacional da Cultura de Paz* pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o qual deu origem à *Década Internacional da Promoção de uma Cultura de Paz e Não – Violência em Benefício das Crianças do Mundo*, de 2001 a 2010. Ocasão que reuniu Prêmios Nobel da Paz e redigiu o Manifesto 2000.

No entanto, apesar de neste manifesto ter sido declarado que no ano 2000 iniciava-se um Movimento Global para transformar a cultura da guerra e da violência numa cultura de paz, convocando assim a participação de todos os homens e mulheres, de maneira que proporcionem aos jovens e às gerações vindouras, valores que auxiliem a construir um mundo mais justo, mais solidário e harmonioso para todos. Entretanto, 13 anos após a promulgação desse marco, a violência permanece em crescimento e ainda com os aspectos de naturalização, indicando que muito mais, precisa ser feito.

O crescimento da violência na sociedade continua e, na escola, não é diferente, fato que têm provocado angústias e ameaças nas relações e convivências no ambiente escolar e, tem comprometido o desenvolvimento educacional e social do educando. Pensar em desenvolvimento de uma cultura de Paz deve ser uma prioridade para mudança desta realidade.

A escola é um espaço de diálogo, convívio social e de aprendizagem. Assume caráter importante no processo de desenvolvimento dos educandos. Reflete-se das relações intraescolar e das influências externas em que se insere socialmente e, é neste sentido que a Educação para a Paz aborda temas e conteúdos, a serem refletidos no contexto escolar, com intuito de favorecer informação do processo de construção em nível histórico e contemporâneo da paz e da educação para a paz. Os temas e conteúdos, em sua maioria são resultados de trabalhos oriundos de universidades e, efetivados em escolas públicas, por educadores e sociólogos ligados direta ou indiretamente às questões que envolvem o enfrentamento da violência *na e da* escola.

O presente estudo objetiva identificar a percepção dos professores e equipe

pedagógica de uma escola pública de ensino fundamental em Maceió- Brasil, acerca do conceito de violência e, a percepção do grau de desenvolvimento dos atributos necessários à construção de cultura de paz no cotidiano escolar.

O trabalho estrutura-se em três partes correlativas, a Enquadramento Teórico a cerca da Educação para a paz, à Metodologia e aos Resultados e Discussão da Pesquisa.

A primeira parte apresenta reflexões históricas acerca dos conceitos de Violência, Paz, Cultura de Paz e das raízes ideológicas e teóricas da Educação para a Paz (capítulo I). No capítulo II são apresentadas as Concepções de Paulo Freire em educar para a Paz, Concepções de Xésus Jares - A paz como necessidade e, os Princípios fundamentais da Paz na concepção da UNESCO. O capítulo III apresenta as Iniciativas em prol da Construção de uma Cultura de Paz.

A segunda parte do trabalho refere-se à Metodologia, na qual a pesquisa se efetivou. Inclui o Campo de ação, Caracterização dos sujeitos da pesquisa, Instrumentos de recolha de dados, Análise dos dados, Análise e discussão dos resultados.

As considerações finais são apresentadas em seguida, defendendo o conhecimento teórico e prático, na busca e no desenvolvimento de estratégias educacionais, elaboradas a partir da própria escola, e incorporadas no seu Plano Político Pedagógico.

Questões de investigação:

- a) Que concepção de violência tem a coordenação pedagógica e os professores de uma escola do Município de Maceió- Alagoas-Brasil?
- b) Quais atributos que esta escola apresenta para a construção de uma cultura de Paz?

Objetivo geral

- ✓ Identificar nos profissionais da escola o grau de percepção e enfrentamento da violência, na construção de uma Cultura de Paz.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar o que pensam os professores e gestores sobre a violência escolar, paz e educação para a paz;
- ✓ Conhecer ações efetivas de Educação para a Paz, no Brasil.

Parte I

Precisamos da Paz porque ela nos abriga no conforto da Mãe-Terra, no útero aquecido do cuidado, da tranquilidade, da VIDA. Precisamos da Paz porque ela garante a preservação do Planeta na sua multiculturalidade e diversidades de todas as naturezas e níveis. Nita Freire

1-Enquadramento Teórico

Neste capítulo, tencionamos apresentar alguns conceitos e perspectivas históricas que essencialmente possam servir de baliza para o entendimento de conceitos acerca da: Violência, Paz, Cultura de Paz e a Educação para a Paz para tal, convocamos teóricos e autores que discorrem sobre o tema em meio a atividades acadêmicas e ações sociais de mobilização e conscientização sobre o referido tema.

1 Conceitos: Perspectivas Históricas

Os estudos sobre a paz têm início no meado do século XX, construídos relativamente tanto na história do Ocidente quanto do Oriente, apresenta-se no processo educacional em figuras da Filosofia e Metodologias. São antecedentes que continuam a contribuir nas reflexões e no aprofundamento dos estudos de educação para a paz nos dias atuais.

Para fins da contextualização histórica, abordaremos conceito de violência; paz e educação para a paz.

1.1 Violência

Gilles Lipovetsky (1983), lembra-nos que apenas em escassa medida é que a violência conseguiu apropriar-se dos favores da investigação histórica e, que muito do que ameaça a integridade física, psicológica e emocional, dentre outras pela continuidade da reprodução e banalização, passaram a configurar no cenário social como um ato ou ação normal.

Não é possível falar de Cultura de Paz e Educação para a Paz sem, naturalmente, termos que nos remeter à questão da violência. A busca de compreensão e desvelamento das causas e formatos em que a violência se manifesta tal qual sua identificação e compreensão no contexto de sua ação é um anseio generalizado de todos os que se interessam em desmistificar, compreender e buscar estratégias para minimizar os altos índices apresentados à escala mundial.

Segundo Milani (2003), a violência é,

[...] é um fenômeno polissêmico que se apresenta em inúmeras modalidades e níveis, o que justifica o termo “violências”. Suas causas, fatores determinantes e agravantes são múltiplos – tanto em números quanto em natureza -, interdependentes e dinâmicos, alguns imprevisíveis e outros, fora das possibilidades de intervenção do cidadão. Trata-se de um dos problemas mais complexos com os quais a humanidade se confronta (p.33).

Por se tratar de um fenômeno com diversas interpretações, a violência, não deve ser definida de forma simplista, nem tão pouco, abrangente e generalizada. Nela, devemos reconhecer o contexto e a amplitude nos atos e estados de sua ocorrência, o que poderá facilitar sua nitidez e especificidade; promover discussões de estratégias de seu enfrentamento, afastando a ideia de algo imbatível, incontrollável, insolúvel.

Os fatos relacionados à violência divulgados na mídia em todo mundo “associados à sensibilidade aumentada essa questão, têm levado alguns a imaginar que o ser humano é por natureza mau, egoísta e violento. Tal crença precisa ser refutada com veemência por quatro motivos: primeiro carece de fundamentação científica; segundo, parece servir de justificativa à própria violência; terceiro, inviabiliza qualquer proposta de prevenção e educação; e finalmente porque gera apatia e paralisia”. Milani (2004, p. 7).

Dentro da complexidade em que o fenômeno se apresenta, encontramos algumas definições selecionadas na obra de Ceccon & Edir (2010), cita alguns conceitos que podem ser ponderadas em um panorama de amplitude e formas de manifestações, a saber:

- Violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. (Organização Mundial de Saúde-OMS)¹.
- Violência pode ser compreendida como todas as violações dos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, segurança); econômico

¹Violência segundo a (OMS) – disponível em: <http://www.serasaexperian.com.br/guiacontraviolencia/violencia.htm>

(emprego e salário); e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura). (Comunidade Internacional de Direitos Humanos)².

- Violência é a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros indivíduos ou grupos ou contra si mesmos, incluindo suicídio, espancamentos, roubos, assaltos, homicídios, acidentes de trânsito, agressões sexuais. Também são consideradas como manifestações de violência simbólica: abuso de poder baseado no consentimento obrigado por meio de símbolos de autoridade, violência verbal, violência institucional-marginalidade, discriminação, estratégias e práticas de poder para fazer com que os outros se sintam inferiorizados e menosprezados. (Abromavay, 2002);
- O ato de violência se caracteriza pela imposição da força de um ser mais forte sobre o outro ser mais fraco. A força pode ser física - a mais evidente - mas também psicológica, econômica, política, assumindo um sem número de disfarces, como sedução, coação, indução e omissão. Esses atos podem ser praticados não apenas por indivíduos, mas também por grupos, instituições, governos, (Ceccon, Ceccon e Ednir (2005);
- A violência pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Quando o foco está em suas consequências danosas, é vista como a ação intencional (de um indivíduo ou grupo) que acarreta uma modificação prejudicial no estado psicofísico e outro indivíduo ou grupo ou é dirigida contra a sua própria integridade física/psicológica. Quando o foco está na falha das competências de quem a sofre, é vista como expressão trágica de necessidades humanas não atendidas. (Barter, (2006);
- A violência é um termo muito complexo, mas sempre que falamos nela estamos falando de relações desiguais, em que um tenta dominar, agredir física ou emocionalmente ou, ainda, se omite de seu papel em relação ao outro. (Njaine e Minayo (2003)” (p.36-37).

Em todos esses conceitos, o que pode ser observado é que o termo violência está distante de ser unívoco, pois está envolvido em sentimentos e significados que podem

²I Relatório Nacional de Direitos Humanos – disponível em: www.un.cu/files/reldh.pdf

inclusivamente legitimar o seu exercício.

Entretanto outro autor como Milani (2004), justifica que o reconhecimento do termo pela Organização Mundial de Saúde, está relacionado exatamente às suas *consequências*, pois estas não se limitam em taxas e índices de mortalidade, mas englobam sequelas biopsicossociais e morais nos planos pessoal, familiar e coletivo. Diz ainda, que o impacto da violência é também econômico. Como exemplo do Brasil que declara perda anual do PIB com gastos públicos e privados. Ainda acrescenta que é também bastante considerável o consumo no orçamento da saúde com esta problemática, bem como é responsável pela redução de três anos de vida economicamente ativa da população.

Para esse autor a violência é um problema global que necessita de estudos nacionais e internacionais, que possibilitem compreender as suas formas, causas e consequências, mas também permitam programar estratégias de prevenção e intervenção eficazes.

Com um olhar que se cruza sobre o ponto de vista da violência no contexto escolar, referindo-se ao caso da violência escolar no Brasil, Chrispino e Dusi (2008), asseguram.

A justificativa de um trabalho sobre a violência escolar é, atualmente, bastante simplificado, visto que os inúmeros episódios que se multiplicam em todo o território brasileiro, atingindo os diversos níveis de ensino, torna o assunto de domínio público, sem que necessitemos fazer narrativas exaustivas sobre autores ou pesquisas. A realidade, mesmo que infeliz, fala por si só e a mancheias (Chrispino A. & Dusi, 2008, p. 598).

Por conta dessas e outras circunstâncias, e, embora exista uma aceitação ampla de que esta seja uma realidade na sociedade atual existe uma multiplicidade de concepções, sobre o quão real e essencialmente este fenômeno é, suas causas e formas de prevenção e combate. Ou seja, é um daqueles conceitos exemplares de polissemia. Tal como referem Costa e Vale (1998):

Um olhar pela literatura revela que o conhecimento aprofundado do fenômeno [...] nos remete para domínios diversificados, desde a assertividade e outras competências sociais à delinquência, passando pelos comportamentos disruptivos ou anti-sociais, pelas simples hiperatividade ou pela violência e vandalismo, ou ainda pela psicologia desenvolvimental. Esta mesma literatura nos conforma a existência de fronteiras tênues entre esses conceitos ou domínios, onde intervêm variáveis individuais, do meio e da própria situação (Costa & Vale, 1998, p. 10).

O sociólogo francês Philippe Perrenoud, (2005), reforça esta ligação de fronteiras

ténues dos domínios e variáveis individuais quando diz que a escola somos nós. Lembra que “um sistema educacional não pode ser muito mais virtuoso que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos” (p.10).

Se a sociedade ocidental é considerada individualista, se nela todos vivem fechando os olhos às injustiças do mundo é inútil exigir da escola que professe valores de solidariedade que a sociedade ignora ou escarnece no dia a dia em suas mídias, vida política, naquilo que se passa nos estádios, nas empresas, nos bairros.

O mesmo autor diz que “é hora de parar de se omitir: a violência ou a delinquência não se combaterá fazendo exigências irrealistas à escola, aos assistentes sociais e mesmo à polícia”. Alerta ainda que “não se pode envolver a escola no combate pela cidadania se esse combate não se engajar em outras frentes, de forma plausível e coordenada: emprego, imigração, urbanismo, segurança, divisão das riquezas, acesso à saúde, seguridade, relações norte-sul, estatutos das minorias, sistemas judiciário e penal, etc.”. (Perrenoud, 2005, p.10).

Apesar de apontar outras responsabilidades sociais no combate à violência e na construção da cidadania, o sociólogo Perrenoud (2005), faz um alerta: “se pretendemos que a escola trabalhe para desenvolver a cidadania, [...] teremos que levar em conta o conjunto de alavancas disponíveis: *os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, o papel da família na escola, o grau de organização da escola como comunidade democrática e solidária*”(p.11).

Faz recomendações de que a escola precisa considerar em suas ações de construção da cidadania pelo menos em *três registros*:

1. Permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade; muitos alunos saem da escola desprovidos de meios intelectuais para se informar, para formar uma opinião, para defender um ponto de vista através da argumentação.
2. Utilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e a opinião do outro. Para desenvolver a cidadania, é preciso visar a uma *cultura científica*, em vez de uma acumulação de conhecimentos fragmentados; o

desenvolvimento de uma postura reflexiva e de uma ética da discussão, em vez de submissão à autoridade da ciência ou do professor; formação duradora, em vez do estímulo à “decoreba” para se sair bem nos exames, os quais valorizam a quantidade de conhecimentos restituídos, e não a qualidade de sua apropriação.

3. Consagrar tempo, meios, competências e inevitabilidade didática em trabalho mais intensivo e continuado sobre valores, as representações e os conhecimentos que toda democracia, toda contrato social pressupõe. Perrenoud (2005, p. 11).

Uma constatação antiga, mas que vale relembrar na voz de Perrenoud (2005), “A escola tal qual a sociedade, diz uma coisa e faz outra. Ela diz que deseja dar a todos uma formação de alto nível, mas não busca os meios pedagógicos para isso. Ela diz que deseja desenvolver a razão, mas vai acumulando as aprendizagens que preparam para os estudos longos. Ela diz que deseja educar, mas passa o tempo todo a instruir”(p.12).

Embora saibamos desta realidade, não podemos deixar de reconhecer e de valorizar o fato de que esta discussão sobre uma educação para à cidadania, como possível solução dos nossos problemas sociais, está a promover oportunidades reflexivas e avaliativas no atual processo educativo e das pedagogias; das instituições fundadoras e parceiras na construção de uma escola ativa que volta-se para a vida.

Diante desta dificuldade, e reconhecendo a amplitude e a complexidade de definições existentes sobre o fenômeno da violência, há uma necessidade de encontrar um conceito operatório para a construção do presente trabalho. Para isso partiu-se de um conceito mais geral de “violência” para o mais específico de “violência escolar” no que se refere a sua identificação e formas de manifestações.

De acordo com Michaud (1989, citado por Waiselfisz, 1998)

Há violência quando, em uma situação de integração um ou vários atores agem de uma maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (p. 16)

Quando o *locus* de ocorrência e os agentes promotores se situam no espaço da escola, assim se pode falar de violência escolar. Referindo-se ao contexto escolar, Costa e Vale (1998, citando por Berkovitz,1987; Horowitz e Kraus 1987), afirmam a possibilidade de

existirem diferentes fontes: o exterior da escola, o interior da escola e a sociedade alargada. As fontes ligadas ao exterior têm a ver com as complicações individuais resultantes de problemas de abuso, o *stress* ou patologias; encontramos as condições de guerra, o desemprego, entre outros; no interior da escola aponta para normas desadequadas, autoridade antipática, expectativas académicas irrealistas, os recursos desadequados. O contexto de relações sociais alargadas, assim como a estrutura sócio económica, têm um lugar significativo nos tipos de relações que são vivenciadas nas escolas. As desigualdades sociais, económicas e culturais têm reflexos no universo escolar. Observa-se que a escola não só as reflete, mas também as reproduz.

A massificação do acesso à educação está vinculada à ideia de exclusão escolar, que se afirma uma igualdade de acesso e desigualdade de desempenhos. Na atualidade, a escola integra mais, porém também exclui numa proporção maior quando, classifica, avalia e penaliza.

A exclusão escolar também pode ser manifestada aparentemente de forma sutil, quase imperceptível, nem por isso, menos cruel, mas por sua naturalização em “ambiente educativo” e, que pode ser traduzida na forma de olhar, no tom da voz, nos gestos ofensivos e de intolerância, expressões corporais e outros. Ainda considerando as relações estabelecidas no ambiente escolar, é importante evidenciar o que nos diz Perrenoud (2000),

[...] é importante não esquecer os “pequenos abusos de poder”, os “pequenos deslizes”. Palavras ofensivas, ingerência indevida no trabalho pessoal, perguntas indiscretas, julgamento global sobre uma pessoa ou sua família, prognóstico de reprovação, punição coletivas são violências menores. [...] Elas revelam, às vezes, desequilíbrios da personalidade, mas com frequência uma falta de conscientização do que se exige, diz, faz ou permite que seja ouvido em aula (pp. 151-152).

Somos hábeis em detectar violência por parte dos alunos, também somos hábeis em apontar responsáveis por tais comportamentos. Mas, até que ponto tomamos consciência de que a nossa postura em determinada situação configura um ato de violência?

São aspectos identificados como violência a serem consideradas no âmbito do debate educativo que se realiza na ação pedagógica.

A análise do problema e a procura de mecanismos na tentativa à sua erradicação deve-se processar em vários níveis. Reflexão e ação produzidas ao nível de sala de aula e de organização escolar podem constituir-se num contributo importante para o modo de

atuação de cada escola enquanto organização, visando à eliminação ou redução das ocorrências de violências no espaço escolar.

Clarificar o conceito de violência escolar, embora breve, sinaliza para caminhos que nos conduzem na reflexão e abordagens dos mecanismos que a escola, apontada como *locus e causador* do fenômeno é também parte da solução.

Em “uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura de paz” Chrispino A. e Dusi (2008), referendam que “a violência escolar é sistêmica e complexa”. Por isso recomendam: “não é razoável esperar que seja superada por ações pontuais e espasmódicas, movidas por comoção de um fato mais contundente que fere a sensibilidade social”(p. 602). Ou seja, estes autores apontam para soluções concertadas que incluem: *o diagnóstico, a análise, o planejamento, a convergência de ações, a avaliação e a responsabilização*.

1.2 A prevenção da violência escolar: a teoria e a prática

De acordo com Rolim (2008),

As evidências são muitas em favor de programas e políticas públicas orientadas pela prevenção da violência, que, se assinale, podem e devem ser pensadas desde os primeiros anos de vida e, em uma medida não desprezível, mesmo antes do nascimento (p. 32).

Indicando vários estudos realizados por diversos investigadores nos EUA (Raphael, 2004 Moreti, 2005), no Canadá (Chaux, 2005) e no Brasil (Soares, 2007), autor destaca um dos programas mais citados na literatura especializada de prevenção da violência, desenvolvido a partir das escolas, e que foi levado a cabo em Montreal, no Canadá, em meados dos anos 80, conhecido como *A Experiência de Prevenção de Montreal*³ (The Montreal Prevention Experiment). Este programa indica que vários outros estudos têm acumulado evidências que reforçam a tese da reprodução da violência entre gerações. Um desses estudos realizado por Sisto em 2005, citado por Rolim (2008), destaca três

³ Uma escolha realizada com base no acúmulo de evidências a respeito dos fatores preditivos para o crime e a violência que demonstraram estar a hiperatividade fortemente correlacionada àqueles fenômenos (HUESMANN et al., 1984). Durante dois anos, esses alunos tomaram parte de sessões em que se procurou desenvolver as capacidades básicas necessárias ao convívio social harmonioso.

exemplos:

- a) o trabalho de Huesman, Eron, Ledfkowitz e Walder⁴, no qual se constatou que crianças agressivas de oito anos repetiam as práticas de seus próprios pais quando avaliadas aos 30 anos;
- b) o de Bolsoni-Silva e Marturano 2002, que sustentou que crianças expostas a interações agressivas com suas mães e entre seus pais tendem a ser agressivas, aumentando a probabilidade de rejeição por seus pares.
- c) Um estudo de Meneguel et al (1998) realizado no Brasil demonstrou que os jovens agressivos na escola eram, invariavelmente aqueles que eram mais punidos fisicamente em casa pelos pais.⁵

No Brasil um estudo coordenado por Abramovay (2003), intitulado *No Cotidiano das Escolas*, analisa detalhadamente a dinâmica escolar em suas relações- ações e reações. Enfatiza que, em meio à globalização econômica, social e cultural a escola deve pautar suas ações em projetos de inclusão e mudanças, ou seja, sair da área de conforto dos padrões tradicionais do sistema e estabelecimento de ensino.

Assim para uma efetiva prevenção da violência nas escolas, e através delas, torna-se urgente o reconhecimento de que esta só poderá obter sucesso, quando levada ao extremo, não num plano de certo voluntarismo que as decisões educacionais têm apontado, mas como resultado de profundas alterações no aspecto *organizacional, atitudinal e processual*. Chrispino & Dusi (2008).

Isto significa que há uma necessidade de formular políticas educativas de prevenção da violência *na e pela* escola.

1.3 Paz

Tomas Hobbes (2004), diz que a busca pela paz é movida pela razão e o instinto de conservação e sobrevivência do próprio homem.

Pensar sobre o conceito de paz é importante na percepção e interpretação de

⁴Huesman, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder, L.O. (1984). *The stability of aggression over time and generations. Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.

⁵Estudo disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0017/001785/178542por.pdf>

diferentes olhares e atalhos que nos conduz ao caminho de construção da paz.

O sentido aglutinador da paz por ser amplo pode apresentar várias interpretações em toda sua dimensão que envolve o individual, o inter-pessoal. Portanto, pode-se resumir que a paz resulta de uma convivência justa, a partir da qual os indivíduos alcançam os objetivos pessoais, familiares e sociais.

A Paz nessas circunstâncias engloba a totalidade das perspectivas em que se desenrola a vida humana e, embora seja considerada utópica, encontra sentido na democracia, nos direitos humanos, na ética, no desenvolvimento, na educação contínua, na preservação e respeito ao meio ambiente, entre outros tantos aspectos da esfera social.

Ao longo da história da humanidade, e nas diversas culturas, evidencia-se que o termo *paz* tem conhecido diferentes interpretações e definições. Consonante os distintos modos de idealizar e organizar o mundo e na forma de enfrentar e resolver conflitos aparece diferentes significados de paz.

Segundo Xesús Jares (2002), na cultura ocidental o conceito tradicional da paz deriva principalmente dos conceitos da paz grega (*eirene*) e da paz romana (*pax*). Existem ainda as concepções que se referem à *paz negativa*, como ausência de guerra, ou à *paz positiva*, como finalidade da justiça social.

O referido autor salienta que, com a organização social e a partir da precisão de uma maior compreensão acerca das necessidades educacionais e sociais para a efetiva construção de uma cultura de paz, surgiu a Pesquisa para a Paz, no final da década de 50 nos Estados Unidos da América, modificando substancialmente a concepção dos estudos sobre a paz e os conflitos, vindo a repercutir nas formações para a Educação para a Paz.

A Pesquisa de Paz desenvolveu suas propostas, estudos e apresentou seus autores mais influentes a partir da Europa, especialmente da Noruega.

Johan Galtung, autor norueguês é um dos pensadores mais importantes da atualidade da pesquisa para a Paz, seus estudos demonstram que a luta em busca da Educação para a Paz tem início a partir do final da segunda guerra mundial, especialmente com a criação da ONU e com a discussão sobre os direitos humanos, iniciado nos Estados Unidos e em alguns países da Europa na busca de aprofundamentos nos conceitos de violência, paz e conflitos.

Considerando as distintas civilizações e culturas existentes, uma ideia universal e precisa do conceito de “paz” é no mínimo incompleta. Encontramos em Jares (2002), diferentes concepções ao longo da história acerca do termo, e que aqui passamos a apresentar:

- ✓ Paz como conceito negativo referente à ausência de conflito bélico ou estado de não guerra.
- ✓ Paz reservada do Estado em sua manutenção da ordem interior e defesa em face do exterior.
- ✓ Paz como conceito restrito de pacto entre os Estados.
- ✓ Paz como tradição popular de harmonia, serenidade ou ausência de conflitos, que reflete uma tranquilidade pessoal interior.
- ✓ Paz enquanto passividade, consequência de fatores externos a ela.
- ✓ Paz como dedução das concepções anteriores, cuja negatividade e passividade determinam uma dificuldade de compreensão e conceituação da palavra.

Os movimentos em prol da paz e as imagens de sociedades alternativas, com abordagens alternativas ao conflito não são um fenômeno novo na cena histórica. Os avanços nesse sentido ocorreram paradoxalmente lado a lado com a tecnologia militar Milani (2003).

No âmbito acadêmico, a temática da paz surge logo após a I Guerra Mundial, com o desenvolvimento da disciplina Educação para a Paz, conforme afirma Rabbani (2003).

A cultura de paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e a sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz passou a significar um “repúdio a todas as formas de violência, especialmente a cotidiana e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas” (Rabbani, 2003, p. 36).

O conceito de Cultura de Paz, ainda segundo Milani (2003), encontra-se em construção, necessitando de debates e discussão que “equilibre especificidade e abrangência, consistência e fluidez, bem como aplicabilidade aos inúmeros contextos e realidades” (p. 37). Para esse autor, as ações inclinadas à paz estão sempre em construção e não podem ser definidas da mesma maneira que o foram anteriormente. Necessitam pelo contrário, de uma forte construção teórica que possa alimentar reflexões e discussão sobre as formas que estamos conduzindo nossas vidas em todos os aspectos de nossas relações.

Baseados na necessidade imperativa de encontrar caminhos e direção a uma prática sócio educativa satisfatória, para boa convivência dos seres humanos, muito deve ser discutido sobre o tema com enfoque na educação. Que pode ser evidenciado na análise de Milani (2003):

No que se refere à escola, a abordagem da Cultura da Paz ressalta diversas necessidades e estratégias: uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado de respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos, abandono de modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e no trabalho conjunto, etc. (p. 39).

No referendado acima, percebe-se uma reciprocidade com elementos da discussão educacional brasileira atual; voltados à perspectiva crítica, constituir espaço para autonomia e participação; estabelecer possibilidade de diálogo entre profissionais-instituições; formação docente de qualidade, essencialmente voltada para o bom desempenho escolar, pautada no desenvolvimento educacional.

Os temas Cultura de Paz e Educação para a Paz, ainda são tratados de forma esporádica e pontual nas escolas e sociedade brasileira, mas há uma crescente preocupação em abordagens da EP por parte de pesquisadores e teóricos da área educacional e social. Tal como expressa Rabanni (2003), quando elucida que os trabalhos desenvolvidos em prol dos movimentos pela paz inclinam-se à experiências históricas de suas regiões, onde cada uma demarca o seu caminho mais para uma paz específica que a outra. Algumas se voltam pelas ocorrências marcadas pelas guerras, outras pelas violências sociais estruturais, outras nas ações de explorações e usurpação de direitos sociais.

A EP faz parte de uma educação com sentido de justiça, igualdade de direitos e oportunidades de desenvolvimento. É necessário pensar pedagogicamente ações de construção da paz para as escolas.

1.4 Cultura de Paz

A Cultura de Paz tem como premissas para sua concretização a conscientização, a mobilização, a educação, a informação e requer participação. Sendo um processo ao longo da vida, deve levar em conta os contextos, histórico, político, econômico, social e cultural, considerando desde práticas nas relações cotidianas até aos espaços mais amplos das sociedades, locais e globais.

O fato de o ano 2000 ter sido proclamado como *Ano Internacional da Cultura de Paz* pela Assembleia Geral das Nações Unidas dando origem à *Década Internacional da Promoção de uma Cultura de Paz e Não – Violência* não dá as Nações Unidas o poder de criar um movimento. Depende do envolvimento de cada um de nós, em nossos governos, em nossas famílias, em nossas comunidades, escolas, meios de comunicação. Devemos trabalharmos juntos para criar um novo movimento social que possibilite interligações com outros movimentos sociais existentes na sociedade que promovam o respeito pelos direitos humanos, justiça econômica, ecologia, consolidação dos princípios e práticas democráticas, educação e igualdade entre mulheres e homens, na promoção e fomento de uma transição para uma cultura de paz e não-violência, assumida e disseminada por todos aqueles que se comprometem em promover e criar uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável.

Almeida (2008), destaca a importância de dizer que as discussões sobre a paz se inserem num marco do desenvolvimento humano, expresso no Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e não violência. Mas a preocupação com os processos de Paz antecede muito ao Manifesto e aos demais eventos, em particular o atentado de 11 de setembro de 2001 em Nova York.

O mesmo autor destaca que internacionalmente é reduzido o número de países onde é contemplada, explicitamente, nos currículos a vertente de educação para a paz. Cita países como o Brasil, Colômbia, Venezuela, Itália, Grécia, França, que desenvolvem alguns projetos de âmbito educativo, cívico e ambiental que abordam e planejam a questão da educação para a paz, procurando introduzi-la nos currículos. Ressalta ainda, que foi na Costa Rica que se fundou a primeira Universidade da Paz, em seguida a de Tóquio e a de Brasília.

De forma sucinta, menciona que na Espanha, não foram organizadas propostas concretas neste âmbito, até à década de oitenta, mas atualmente existem iniciativas de

grupos de investigação para a paz como a Associação Espanhola de Investigação para a Paz (AIPAZ), o Centro de Investigação para a Paz de Madrid (CIP), o Instituto de Paz e Conflitos da Universidade de Granada, o Seminário de Investigação para a Paz no Centro Pignatelli, em Saragoça; cátedras de Educação para a Paz em diversas Universidades, como Barcelona, Jaume I – Castellón, Corunha, Granada, Saragoça e Valldolid; materiais didáticos e actividades organizadas por ONGs como os Educadores pola Paz – Nova Escola Galega e pelas associações pacifistas. As organizações referidas têm como principal objetivo: lutar contra o conformismo e a passividade, preparando as pessoas para assumirem a sua responsabilidade como cidadãos participativos, como agentes de mudança, e estabelecer as bases de uma cultura de paz (Almeida, 2008).

Os desafios para construção de uma cultura de paz são motivos de reflexão em universidades de grande parte do mundo nos últimos anos. As Universidades brasileiras, andaluzas, portuguesas e outras têm demonstrado a sua sensibilidade a estas questões através de várias actividades, projetos de pesquisa, seminários, cursos, estudos de pós-graduação, a exemplo de Coimbra-Portugal – Política Internacional e Resolução de Conflitos e da Universidade de Aveiro em Portugal, com ações de aconselhamento e apoio ao estudante LUA – Linha Universidade de Aveiro e declarações públicas que têm vindo a desenvolver a pesquisa para a paz.

2.5 Educação para a Paz

Existe uma ciência da paz. A paz pode ser aprendida e, assim, pode também ser ensinada. Só podemos ensinar a paz que já aprendemos, só podemos transmitir a paz que já temos, precisamos e podemos aprender a paz, a paz é o caminho de todo o mestre. O verdadeiro mestre aprende-ensina a paz. Mas atenção, a paz é planta que floresce no chão da justiça. Que cada um busque praticar a justiça consigo mesmo, para que a paz permaneça e cresça entre nós... (Maurício Maia Holanda)

Reconstruir as condições históricas da EP nos permite compreender sua teoria e sua prática; ampliar reflexões e olhares significativos, para uma paz que só pode ser concretizada através da educação. A EP aponta-nos caminhos, que precisamos percorrer enquanto educadores e educandos.

Jares (2002), destaca que “educar para a paz não é nem uma novidade histórica nem uma necessidade associada a um determinado momento histórico” (p. 87), adverte para a amplitude da temática e sua presença desde a antiguidade como meta da humanidade.

A ideia de trabalhar para a Paz remonta à antiguidade e tem seguido o mesmo percurso na atualidade, principalmente quando o foco da ação é conduzido para a EP. Historicamente esta ambição foi muito presente nas obras de teóricos como: Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Montessori, percussores da educação baseada no respeito às crianças, na união com a natureza e na fraternidade universal, ações e caminhos que conduzem à paz e que em algumas dessas, vale ser ressaltada.

Comenius (1592-1670) defendia a escola como espaço essencial à educação do homem, evidenciando um desejo de ensinar tudo a todos em um movimento universal em prol da Educação e onde a escola representaria uma verdadeira “oficina de humanidade”. Também tinha como objetivo central a formação do homem com vista ao desenvolvimento da sua sabedoria e às práticas de ações virtuosas.

O método de ensino planejado por Comenius tinha como finalidade educar a Humanidade sem focalizar as diferenças que marcavam os homens, mas sim, os aspectos que os uniam. Para Comenius a escola era a instituição social capaz de contribuir para o desenvolvimento da humanidade e para tal, deveria reforçar sentimentos necessários à formação humana tais como, a solidariedade e a piedade.

No cenário educacional Comenius representou um marco. Suas contribuições foram significativas para conduzir seus sucessores, Rousseau e Pestalozzi, representantes da Escola Nova.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) defendia a convicção de que as pessoas são dotadas de uma natureza pacífica e que carecem de uma educação que não limitasse seu desenvolvimento natural.

Já Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) recebeu influência das ideias iluministas de Rousseau movido por um enorme sentimento humanitário dedicando-se a melhorar a situação do povo através da educação. Para Pestalozzi, os aspectos morais representavam o sentido da verdadeira humanidade.

Maria Montessori (1870/1952) educadora italiana, criou o método Montessori que

surgiu em 1907 e ainda hoje é aplicado em escolas públicas e particulares em todo o mundo. Tem em sua proposta desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais. Seu método preocupa-se também com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes e os componentes emocionais. Reconhecida por Jares (2002), como referência-chave na conceituação e na difusão da Escola da Paz, “por fazer da paz o fim e o meio do processo educativo e, por conceder à educação a esperança de ser a única possibilidade de desaparecimento da guerra” (p. 34).

Transportando-nos para o século XXI, podemos encontrar em Jares (2002), três modelos para o conjunto das ciências sociais relacionados com as reflexões e experiências de EP e que passamos a representar através de um modelo esquematizado por Dusi (2006), representado no Quadro1.

Quadro 1 - Modelo Educacional Associado à Educação para a Paz

	Modelo técnico positivista	Modelo hermenêutico interpretativo	Modelo sócio-crítico
Foco	Centrado na transmissão dos fenômenos externos observáveis e mensuráveis da paz.	Centrado na interdependência dos fenômenos e na subjetividade das pessoas. Ênfase e priorização das interações e relações interpessoais como objetivo e meio de aprendizagem.	Ênfase no conflito como centralidade da educação para a Paz.
Conceito de Paz	Negativo, como antítese da guerra. Paz como ausência de guerra entre os estados.	Positivo, porém centrado nas relações interpessoais e na postura pessoal.	Concepção positiva, ampla e global da paz.
Conceito de Educação para a Paz	Negativo, orientado a sensibilizar as pessoas para evitar a guerra.	Colocação idealista pautada no utopismo pedagógico: a educação para a paz como criadora de um mundo sem guerras e violências.	Fundada na conscientização e orientada para a ação e transformação das estruturas violentas.
Relação com a Política	Não questiona as estruturas nacionais e internacionais.		Inter-relacionada com os obstáculos políticos, sociais, econômicos que a dificultam.
Postura da Educação	Neutra	Imbuído de enfoque cognitivo e afetivo, atribuindo importância especial a esses últimos, assim como ao cultivo das subjetividades interpessoais e aos processos comunicativos entre as pessoas.	Não-neutra. Questiona as atuais estruturas sociais nacionais e internacionais, bem como o próprio sistema educativo. Luta contra a violência estrutural e simbólica do sistema educativo.
Concepção de Conflito	Negativa. A escola deve buscar a harmonia e ausência de conflitos.		Perspectiva criativa do conflito.
Ação do Professor	Centrado em desenvolver os objetivos cognoscitivos proporcionados pelos especialistas.	Não apenas como provedor de informações, mas como coordenador das interações e aprendizagens escolares e da organização de turmas.	Em sintonia com o enfoque hermenêutico, diferenciando-se em 2 s: a) o professor assume-se como pesquisador; b) o professor assume o compromisso sociopolítico com os valores da paz, seja no contexto educativo ou pessoal, por meio da coerência e exemplificação.
Clima escolar	Centrado no professor. Relação vertical professor-aluno e ausência de interação entre os alunos.	Clima positivo em sala de aula é prioridade. Busca da coerência entre a forma de educar e os fins a perseguir.	Simetria entre enfoques cognoscitivos e afetivos, morais e políticos, com utilização de métodos sócio afetivos para transpor os limites de sala de aula.
Currículo Escolar	A Paz integra-se ao currículo escolar, seja como matéria independente, seja como unidade nas matérias tradicionais das ciências sociais.	Duas posições: a) para os que consideram a Educação para a Paz como educação moral, faz parte das matérias de religião ou ética; b) para os que a concebem como educação integral, assumem-na como dimensão	Posição majoritária de uma rejeição à conversão em disciplina específica (em nível não universitário), atribuindo-se importância aos projetos extraescolares.

		que afeta todas as matérias do plano curricular tradicional.	
--	--	--	--

Fonte: (Dusi, 2006, p. 148) – Modelos educacionais associados à educação para a paz, baseado na considerações de Jares, 2002.

O que pode ser abstraído no quadro acima na concepção de Educação para Paz em Jares (2002), é que esta, situa-se num paradigma *sócio crítico* fundamentado num processo educativo, contínuo, permanente e em constante evolução positiva, para um conceito de paz em que o desenvolvimento humano integral insere-se num contexto intrapessoal e transpessoal, com e a partir das interações e estruturas sociais criadas por ele próprio e no ambiente em que vive.

2 Concepções de Educadores

Discorrer sobre a Paz obriga-nos a caminhar com foco no processo educacional ao longo da sua história, e assim, recorreremos às contribuições filosóficas e metodológicas através de pensadores e suas respectivas teorias. Para esse estudo elegemos Paulo Freire com a sua importante contribuição de pedagogo brasileiro nos movimentos humanísticos e de conscientização; Xesús R. Jares, Doutor em Pedagogia e membro fundador da Associação Espanhola de Investigação para a Paz (AIPAZ), além de alguns trabalhos e movimentos desenvolvidos pela UNESCO e seus parceiros.

Sobre a perspectiva da EP de Paulo Freire podemos constatar em sua extensa obra uma afirmativa e coerente postura pessoal com os transcritos. Seus conhecimentos foram desenvolvidos da sua vivência com o povo. Freire partiu de suas próprias experiências como pedagogo, associando-as à razão lúdica e qualidades pessoais, interpretou o contexto brasileiro, estudou exaustivamente obras de vários teóricos, educadores e filósofos. O que foi extraído de antigos conhecimentos, experiências vividas com o povo, construiu um revolucionário conhecimento.

Assim, nos aproximamos da história de Paulo Freire e reforçamos a opção justificada no fato da indicação do seu nome para o Prêmio Nobel da Paz em 1993. Seu pensamento de educador que pensa, sente e luta pela libertação de consciência fica evidenciado em seu discurso quando recebeu o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz”. Na ocasião, afirmou com convicção em seu pequeno discurso, em Paris, em setembro de 1986,

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobre tudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas(p.388).

Nesta afirmação categórica sobre a EP, Freire remete-nos à amplitude referencial teórica - crítica impactante e inovadora das práticas educacionais construídas no processo educativo humanizado.

Jares (2002), também parte do princípio de que “ainda que pareça paradoxal, contudo, educar para a paz não é nem se revela algo harmonioso, isento de conflitos ou que produza unanimidade”(p. 15).

Atendendo a resolução A/RES/53/25 das Nações Unidas, que proclamou os anos de 2001 a 2010 a Década Internacional para a Promoção de uma Cultura de Paz e Não Violência em Benefício para as Crianças do Mundo”, a UNESCO foi designada como responsável pela coordenação dos aspectos interorganizacionais dos programas e atividades da Década que teve seu Plano de Ação orientado em oito eixos:

1. Cultura de Paz por meio da educação;
2. Economia sustentável e desenvolvimento social;
3. Compromisso com todos os direitos humanos;
4. Equidade entre gêneros;
5. Participação democrática;
6. Compreensão – tolerância – solidariedade;
7. Comunicação participativa e livre fluxo de informações e conhecimento;
8. Paz e segurança internacional.

2.1 Concepções freiriana de educar para a Paz

Do grande mestre Paulo Freire, patrono da educação brasileira (Lei nº 12612/2012), o que podemos acrescentar é que esse educador nasceu em 1921 na capital Pernambucana do Recife, nordeste do Brasil, trazia de origem o nome de Paulo Reglus Neves Freire, ou como se fez conhecido no mundo e nos meios acadêmicos, Paulo Freire.

No campo educacional Freire serviu de modelo inspirador para gerações de professores, particularmente na África e América Latina. Em consequência, sofreu a perseguição do regime militar no Brasil (1964-1985), sendo preso e forçado ao exílio.

Em 1963, Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, adotado primeiramente em Pernambuco e ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias;

O golpe militar em 1964 interrompe a carreira de Freire no Brasil acusando-o de subversão e forçando a um exílio no Chile, onde passa a trabalhar na Reforma Agrária (ICIRA) e escreve sua obra literária: Pedagogia do Oprimido;

No âmbito acadêmico Freire lecionou na Universidade de Harvard (Estados Unidos- 1969), Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Freire também foi secretário de Educação no Município de São Paulo em 1989, no então Governo de Luiza Erundina;

Obteve título de Doutor Honoris Causa em 27 universidades, Freire recebeu prêmios como: Educação para a Paz (das Nações Unidas, 1986) e Educador dos Continentes (da Organização dos Estados Americanos, 1992)⁶.

Ainda em análise ao trecho do discurso referido na página anterior, podemos evidenciar seu compromisso com educação que sonhava. É notório, que a concepção freiriana influenciou um modelo pedagógico de educação tanto no Brasil como no mundo para uma cultura de Paz. Seu pensamento sobre essa questão foi traçado a partir de uma pedagogia libertadora preocupada com a existência do ser humano no mundo, melhor, Freire assumiu que o humanismo real só se consolida a partir de uma relação histórica e cultural entre os seres humanos. Assim sendo, a pedagogia de Paulo Freire assenta em uma dimensão de pedagogia da esperança, pedagogia da libertação e pedagogia da autonomia como instrumento cultural e educacional de luta onde a mudança necessária só se realiza a partir de uma humanização do mundo e das pessoas.

Para Freire (1992), o sonho pela “humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc.,” que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que vem se fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (p. 92)

O conceito de humanização deve ser compreendido na busca permanente de desvelamentos de mudanças, rupturas e continuidades; é a luta através dos tempos, a superar os fatores que o fazem acomodados e ajustados.

Na sua obra, Freire desenvolve uma síntese inovadora das mais importantes correntes do pensamento filosófico de sua época, como o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Esta visão, o fez conquistar um vasto público de pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes

⁶http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/biografia/

políticos.

O que vale ser ressaltado é que na concepção freiriana o ser humano ocupa sempre um lugar central, isso para dizer que nessa concepção há um profundo reconhecimento de que as mudanças e as transformações do mundo só serão possíveis a partir das relações dos homens com o mundo e com eles próprios, que ocorre a partir das relações do homem com a realidade, conforme revela Mendonça (2008).

Das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a (p. 52).

Em algumas obras de Freire vê-se ressaltada a sua constante preocupação com a questão humanística na educação, e reafirma isso na obra: *Pedagogia do oprimido de (2006)*, onde identifica a educação bancária como opressora a serviço das classes dominantes. É o processo de desumanização construído na realidade histórica em um contexto real. Em outra obra intitulada *Conscientização de (2008)*, Freire apresenta-se numa crença de radical humanismo ressaltando que enquanto relação, os seres humanos pelo seu poder criador são capazes de fazer sucumbir uma dada situação de opressão e violência humana. Em *Educação e Mudança (1979/2010)*, o autor fala-nos do compromisso com a sociedade, afirmando que a práxis humana é a condição essencial para que haja homens e mulheres comprometidos com o mundo, e com a realidade concreta em que estão inseridos, reafirmando o compromisso com a própria existência humana. Em *Pedagogia da Autonomia(2002)*, expressa sua indignação às posições fatalistas e deterministas da história e da realidade cotidiana legitimando a negação dos direitos de “ser mais” fundamentais à humanidade das pessoas.

Para o autor um educador humanista deve encaminhar seus esforços com confiança nos homens e no seu poder criador colocando-se ao nível dos seus alunos e nas relações que desenvolve com eles.

2.2 Concepções de Xésus R. Jares – A Paz como necessidade

As vertentes que apontam para estudos e pesquisas envolvendo o tema da Educação para a Paz tem sido abundantes nessa última década. Caminhos se cruzam entre o respeito humano, a valorização pessoal, a capacitação profissional docente, a inclusão social, a tolerância e a igualdade de direitos, que nesse cenário mapeiam todo o processo.

Com o objetivo de conhecer e aprofundar o conhecimento nos temas da Paz, educação para a Paz e Cultura de Paz, torna-se necessário recorrer às raízes ideológicas e teóricas que nos dão entendimento a palavra de ordem dos dias atuais. Uma retrospectiva importante nas raízes da educação para a Paz foi apresentada por uma pesquisa de tese de doutorado e posteriormente publicada em formato de livro intitulada - Educação para a Paz, sua teoria e sua prática em 2002, pelo pedagogo espanhol Xesús R. Jares, nascido na região da Galícia-Espanha.

Esse estudo foi considerado importante pela relação que apresentou entre questões que abordam os temas como a Paz, a educação para a Paz, convivência e resolução de conflitos. Ressalte-se nessa questão, que o referido autor tem sido uma fonte de reconhecimento e inspiração de todos que se interessam, pesquisam e buscam aprofundamento nesta temática.

Descobrimos em toda obra de Jares uma fonte inesgotável de relevantes contributos na área educacional, aliados também, a uma grande capacidade de compreensão do outro. Fatores conhecidos e reconhecidos em seu caráter, em suas ações como educador na luta por uma educação para a paz e em paz; que encontramos em suas obras escritas, projetos elaborados para escolas, coordenação de grupos de professores e outros. Almeida (2008).

Na obra intitulada “Educação para a Paz sua teoria e sua prática”, Jares (2002) a apresenta a história da educação para a Paz como tendo as primeiras raízes teóricas de não-violência como valor educativo no Oriente, no século VI a. C., vista numa perspectiva religiosa. Menciona Maavira, criador do janaismo, escola filosófica religiosa hindu, que exalta tal valor como o primeiro dever moral e o máximo valor educativo do homem. Menciona Buda, que une os conceitos da não violência e piedade para todos os seres. Cita ainda neste mesmo sentido a doutrina de Cristo e a prática social dos primeiros cristãos, em que são promovidos os valores da paz, como a não violência, a justiça, o sentimento de comunidade e o amor fraterno entre todos os homens.

O autor também evidencia que essa concepção de ser humano, da vida e da sociedade, foi gerada a partir de vários enfoques religiosos, filosóficos e sociais que tiveram influência entre todos os homens.

O que faz dessa obra de Jares (2002), uma referência importante na área é que, a mesma, vem devidamente fundamentada desde o desenvolvimento histórico onde o autor apresenta antecedentes do legado da nãoviolência e as contribuições pedagógicas que na primeira parte da obra passam por 4 (quatro) ondas, sendo estas:

- A *primeira onda* da Educação para a Paz - surge como primeira iniciativa sólida no início do século XX como reflexão educativa pela paz no movimento denominado Escola Nova. Com um caráter internacionalista agrupando experiências pedagógicas e pedagogos de diversas partes do mundo, esse movimento abria espaço para um “modelo pretendido de educação para a paz, que vai desde o enfoque dos grandes problemas sociais à transformação do meio escolar”. (Jares, 2002, p. 27).

- A *segunda onda* da Educação para a Paz – ocorre logo após a Segunda grande Guerra tendo em conta os conflitos internacionais, a violação dos direitos humanos entre outros direitos fundamentais sob a égide da UNESCO.

Nesse episódio percebe-se que mais uma vez, a sociedade, políticos e educadores voltam os olhos para o sistema educativo como veículo de reestruturação, admitindo que “a escola tem uma influência poderosa no sentido de preservação da paz, por meio de uma formação humana que minore as tensões internas” (Jares, 2002, p. 55) apostando em um ideal de convivência pacífica entre os povos e nações a partir de uma modelação filosófica e política avessa às tensões econômicas e sociais.

- A *terceira onda* da educação para a Paz a partir da nãoviolência – Em primeiro lugar Jares esclarece o uso da palavra escrita sem hífen (não violência) justificando não se tratar de um capricho e sim porque a palavra é assim utilizada na língua italiana, castelhano e em francês, como uma única palavra com intuito de dar à palavra um conteúdo semântico mais amplo que a sua mera etimologia.

Nesta terceira onde Jares (2002) destaca os aspectos da ideologia nãoviolenta e educação em Gandhi destacando um conceito comunitário de educação em que “não apenas a escola deve estar aberta e integrada a seu meio como a educação não pode ser responsabilidade exclusiva da escola; toda a comunidade deve participar dela”. (p. 71). Percebe-se nessa questão uma visão ampla da responsabilidade da comunidade, até

porque a escola não se apresenta como uma ilha em isolamento, faz parte de um todo integrante da comunidade.

- A *quarta onda* – surge a partir da pesquisa para paz, movimento que nasce nos Estados Unidos no final de 1957 e que encontra maior desenvolvimento a partir de estudos e autores mais influentes na Europa, nomeadamente na Suécia e na Noruega e ganha maior visibilidade em 1959 quando da criação do Instituto de Pesquisa Social em Oslo, com objetivo de pesquisar os conflitos. O referido Instituto era dirigido por Johan Galtung, nome esse convertido em referência obrigatória para quem intente falar ou pesquisar sobre a Paz.

2.3 Princípios fundamentais da Paz – UNESCO

Dentre os inúmeros objetivos da UNESCO uma única missão Duski (2008) apresenta como destacada em seu ato constitutivo: “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas” (Diskin, 2008).

Para a UNESCO o conceito de violência deve ser entendido no contexto sociocultural de sua manifestação, assim como a Cultura de Paz. Segundo Milani, para essa organização (Milani, 2003).

A cultura de paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e a sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas(p. 36).

Nessa concepção de Paz percebe-se uma preocupação para o caminho de uma boa convivência, do respeito e solidariedade humana. Assim, o Movimento Global para uma Cultura de Paz através da resolução A/53/243 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na Declaração das Nações e Programa de Ação pela Cultura de Paz passa a apresentar um programa de ação tendo como base os seis tópicos do Manifesto 2000 Matos (2011).

1. Respeitar todas as formas de vida;
2. Rejeitar a violência;
3. Compartilhar com os outros;
4. Escutar para compreender;
5. Preservar o planeta e redescobrir a solidariedade, incluindo a democracia;
6. Igualdade entre mulheres e homens. (p.164)

Em outro documento elaborado por filósofos, especialistas da educação e políticos componentes da Comissão Internacional da UNESCO e com representação em várias partes do mundo foi apresentado como Relatório em 1996 um documento intitulado *Relatório Delors*⁷ tendo como base de sustentação o papel da Educação para o século XXI, apresentando os quatro pilares educacionais como:

1. Aprender a conhecer – aprendemos com qualquer tipo de experiência;
2. Aprender a fazer – enfrentando as dificuldades fazendo o que é necessário para resolver os problemas;
3. Aprender a ser – no respeito e na valorização do outro, na paz e na solidariedade;
4. Aprender a viver juntos – desenvolvendo em nós a capacidade de agir com autonomia e discernimento.

Nesse quarto e último pilar é possível visualizar um ampliado campo de ação para a Educação para a Paz. Isso passa a ser justificado pelo fato de que, ao aprender a viver juntos, também aprendemos a tolerar, respeitar, aceitar e acima de tudo conviver de forma harmoniosa.

⁷Educação: um tesouro a descobrir – Relatório de Delors – disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf

3 Iniciativas em prol da Construção de uma cultura de paz

Nesse capítulo analisamos os avanços e as conquistas obtidas no campo da CP e da EP observando os pontos relevantes nas perspectivas da diversidade e aspectos comuns, para desafios do futuro **a partir da abordagem** de alguns organismos brasileiros e internacionais que se dedicam ao estudo da Paz e da Educação para a Paz e da produção intelectual, a partir do ano 2000, que de alguma maneira apresenta aspectos comuns entre os diversos autores abordados.

Ao nível internacional a tese de doutorado da portuguesa Almeida (2008), nos traz dados históricos das várias etapas referentes à educação para a paz, fruto do empenho e da reflexão de instituições sobre esta temática. Evidenciam-se as associações que contribuem na investigação para a paz através da elaboração de documentação e da difusão de informação, tal como sucede com as associações enquadradas no sistema da Organização das Nações Unidas – a Associação Internacional de Investigação sobre a Paz (International Peace Research Association - IPRA) e a UNESCO que tem como principal objetivo ser um instrumento de paz.

1946 – Resolução sobre a revisão de livros escolares;

1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos;

1949 – Orientação para melhorar os livros de texto de Geografia e de História;

1953 – Lançamento do Projeto das Escolas Associadas;

1968 – Recomendação sobre a Educação para a Compreensão Internacional como parte integrante do currículo e da vida escolar;

1974 – Recomendação sobre a Educação para a Compreensão Internacional, a Cooperação e a Paz e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais;

1978 – Declaração sobre a Raça e o preconceito racial;

1983 – Recomendações sobre a Conferência Intergovernamental sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relacionada com os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais, com o objetivo de promover uma atitude a favor da consolidação da segurança e do desarmamento;

1986 – Plano de Ação do Desenvolvimento da Educação para a Compreensão e a

Paz Internacionais; Ano Internacional da Paz – promovido pelas Nações Unidas;

1989 – Congresso Internacional e Declaração sobre a Paz na Mente dos Homens, Yamoussoukro;

1992 – Formação da Rede Internacional da UNESCO de Institutos de Investigação sobre livros de textos;

1993 – Congresso Internacional e Plano Mundial de Ação sobre Educação para os Direitos Humanos e a Democracia;

1994 – Declaração e Orientação da Ação Integrada sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. Lançamento do Projeto para uma Cultura de Paz; Fórum para a Educação e a Cultura de Paz;

1995 – Conferência Europeia sobre o Desenvolvimento do Currículo: *Educação cívica nos países do centro e leste europeu*; Projeto transdisciplinar *Para uma Cultura de Paz*;

1995-2005 – Década das Nações Unidas da Educação para os Direitos Humanos;

1996 – Publicação da *Educação Encerra um Tesouro*;

1999 – Declaração das Nações Unidas sobre Cultura de Paz;

2000 – Manifesto para uma Cultura de Paz e Não-violência; Ano Internacional da Cultura de Paz

2001-2010 – Década Internacional para a Promoção de uma Cultura de Paz;

2005-2014 – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (pp. 162-163).

No campo da produção acadêmica sabe-se, que as vertentes que apontam para estudos e pesquisas envolvendo o tema da Educação para a Paz têm sido abundantes nessa última década. Caminhos se cruzam entre o respeito humano, a valorização pessoal, a capacitação profissional docente, a inclusão social, a tolerância e a igualdade de direitos, que nesse cenário mapeia todo o processo educativo.

Frente a essa constatação, apontamos alguns aspectos que consideramos importantes para uma primeira análise e do quanto esses processos de produção intelectual convergem como aspectos comuns na visão de alguns autores sobre o tema Educação para a Paz nessa Década.

Para Fischmann (2001), as ações para a Educação para a Paz devem ser pautadas em reflexões teóricas, mas ressalta bem em suas ideias a necessidade urgente da ação educativa em todos os âmbitos em favor da paz.

A referida autora sinaliza para a necessidade de discutir percepções de injustiça e as formas de se opor a essa, e de resistência à opressão. Nesse contexto, salienta a importância da escolha pela ONU de 1995 como Ano Internacional da Tolerância diante da realidade de muitos conflitos étnicos e religiosos espalhados pelo mundo.

Fischmann (2001), embasa a sua argumentação como uma necessidade de cooperação dos meios de comunicação, da escola, da ação responsável do Estado para assumirem a defesa dos princípios da Tolerância. Na sua concepção sobre a questão da paz, a autora é muito mais abrangente quando diz. “Nas premissas da DUDH, não se pode falar de paz aqui ou ali, senão em paz para a humanidade como um todo. Enquanto houver um ser humano entregue a miséria, ou ao medo, o mundo não conhecerá a paz”(pp. 73-74).

Em Noleto (2003), encontramos um enfoque da educação para a paz como espaço argumentativo com crítica aberta à cultura da violência e também da construção para um consenso para a paz que possa “trata-se de estruturar, no campo educativo, um amplo e aberto processo democrático, reflexivo e crítico, evitando tanto os moralismos simplistas como o positivismo jurídico, para além das concepções metafísicas.”. (p. 334).

Esta autora apresenta como seu mais importante objetivo a formação da competência comunicativa através de círculos de cultura de paz e oficinas para a paz.

O que é preciso para se construir à paz? De acordo com Noleto (2003),

[...] é preciso, então, operar um consenso humanitário para a paz, tal como acontece, por exemplo, com a Declaração Universal de Direitos Humanos. A humanidade não nasceu com esta noção e ela foi construída através de um intenso e conflitivo processo social até estabelecer um consenso através dos documentos que foram sendo proclamados. Da mesma forma, a paz, como construção coletiva, não virá por decreto dos poderosos, nem mesmo virá apenas como consequência da audácia dos militantes pacifistas, mas será fruto do estabelecimento de um consenso discutido, conversado, negociado, entre as pessoas(p. 337).

Em um artigo intitulado de “*Cultura de Paz x Violência: papel e desafios da*

escola” Milani (2003), aborda historicamente os tratados e os acordos sobre a paz até agora propostos, concluindo que não foram suficientes para estabelecer uma verdadeira paz, pois a violência foi se fortalecendo através de uma cultura de interesses econômicos, políticos e morais. Mas o que prevalece é o conflito.

O autor chama a atenção de quem deseja participar na construção da Cultura de Paz. E diz que essa participação deverá ser desenvolvida em dois níveis básicos - micro e macro, sendo o micro iniciado individualmente, na família e nas relações da vida social e o macro num plano de repensar os processos sociais para definir e atuar nas estratégias de mudanças coletivas. Milani (2003), afirma não ser possível “construir algo grandioso, complexo e transformador sem um projeto consistente, abrangente, sistemático, multi-estratégico, com ações de curto, médio e longo prazo muito bem planejadas” (p. 32).

No que se refere à *escola* Milani(2000), verifica que no enfrentamento da violência, as explicações de professores e direção, tal como as estratégias adotadas nas instituições, estão baseadas no mesmo discurso de muitos atores sociais, que implicitamente ou não, utilizam comumente três abordagens para justificar os problemas da violência - a da repressão, a estrutural e a da cultura de paz.

Numa análise ao enfoque da repressão da escola, o autor refere-se à presença policial nas escolas, instalação de detectores de metal, expulsão sumária de alunos com comportamentos indesejáveis, realização de exames antidrogas. Entretanto, a maioria dessas propostas destina-se a remediar o mal.

O segundo enfoque afirma que a causa da violência reside na estrutura sócio econômica. Consequentemente, se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito o que fazer.

O terceiro é o paradigma da cultura de paz, que propõe mudanças inspiradas em valores como a justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte de indivíduos, grupos, instituições e governos.

Cada uma das abordagens citadas enfatiza que as falhas se apresentam na compreensão reduzida, na superficialidade da promessa educacional e social; que comprometem as ações preventivas da violência, resultando na descrença, desânimo e imobilismo; inviabilizando intervenções fundamentais na educação, saúde, participação e melhoria da qualidade de vida. Dando espaço ao discurso vazio e utópico.

Baseados na necessidade urgente de encontrar caminhos e direção a uma prática sócio educativa satisfatória, para boa convivência dos seres humanos, muito deve ser discutido sobre o tema com enfoque na educação.

Embora as discussões da formação continuada de professores estejam voltadas basicamente para o nível teórico e metodológico das áreas de conhecimento já constituídas, Milani (2003), aponta também para a necessidade de se abordar e incluir as questões relacionadas com a violência, paz e conflitos, em conteúdos já estabelecidos no plano curricular. Porém, para os professores ainda não é claro como fazer e porque fazer essa introdução em seu trabalho.

Em “Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia” Rabani (2003), dá um enfoque especial à defesa de uma educação em aprendizagem direta com o meio numa relação de afeto e diálogo com o professor e no apoio e cooperação entre todas as partes da comunidade educativa. Para a referida autora, é necessário haver um conhecimento sobre a história da EP. Esse passo irá favorecer a caminhada do docente na prática pedagógica conduzindo-o por onde andar, como ensinar e aprender no âmbito do sistema educacional.

A autora ainda reforça a importância da educação para paz quando adverte que uma sociedade cuja paz não seja o resultado de um processo educativo, por mais civilizada e materialmente desenvolvida que seja, é uma sociedade que violenta seus membros e ameaça constantemente os demais. Ou seja, “a auto realização depende do reconhecimento entre iguais. Iguais no sentido de que as partes que reconhecem também têm a mesma necessidade de serem reconhecidas para realizarem suas capacidades”(Rabbani, 2003, p. 82).

Marinho e Salles Filho (2005), contribuem com um artigo intitulado “Configurando Elementos Teóricos e Práticos da Educação para a Paz”, em que os autores refletem sobre a necessidade de pensar pedagogicamente a paz como objetivo fundamental para uma educação no século XXI.

Com essa visão os autores também apontam para a necessidade de questionamento quanto ao crescente interesse em pesquisas e ações pedagógicas na área da educação, sobre a Cultura de Paz, EP e valores humanos e as formas das abordagens, salientando a necessidade de estruturar pensamentos fundamentados em discussões concretas sobre a paz enquanto elemento pedagógico possível e necessário à educação.

Marinho e Salles Filho (2005) focalizam esse estudo na realidade brasileira e fundamentam suas reflexões no pensamento freiriano expressado na seguinte frase:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência de luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica – progressista, não se faz somente com ciência e técnica (p. 36).

Em outro artigo intitulado “Paulo Freire Educação para a Paz: o mesmo sentido” Sales Filho (2009) abordando o tema faz uso de uma frase provocativa de Paulo Freire para iniciar sua discussão “Sem bater fisicamente no educando, o professor pode golpeá-lo impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem”. (p. 139).

Na tentativa de pontuar e refletir sobre as diferentes abordagens e concepções que devem nortear o trabalho da EP em diferentes contextos, Salles Filho resume a Educação para a Paz na perspectiva de:

Uma paz que seja entendida na diversidade e complexidade. Uma paz percebida no contexto da mediação de conflitos, prevenção de violências, direitos humanos e das injustiças sociais. Especialmente uma paz provocativa de visão ecológica e abordagem holística, que explicita aspectos dos valores humanos, relações interpessoais e a construção de novas formas de convivências escolares. Paz sintetizada na ideia das mãos dadas por sobre as diferenças, como caminho necessário à sobrevivência e desenvolvimento humano Filho (p. 10280)

Toda a reflexão do autor passa a ser direcionada para responder a esta questão de forma prática, como ação entendida na sua diversidade e complexidade do contexto escolar, dando visibilidade à prevenção das violências.

Salles Filho (2009) utiliza uma base teórica variada, porém, aprofunda suas reflexões no pensamento freireano “ainda que de maneira inicial, já que a complexidade da antropologia de Paulo Freire é de inesgotável contribuição para a Educação para a Paz” para analisar aspectos da EP com enfoque na formação continuada docente que vai além da necessidade sobre valores, interesses e saberes inerentes a profissão. Segundo esse autor.

A EP apresenta de início uma necessidade de olhar complexo sobre o mundo, a vida e sobre ela mesma. Por outro lado, ela se faz no processo dialógico e nas múltiplas perspectivas de conflitos e

convivências. Nas escolas esse processo é fundamentalmente ligado ao docente, na sua relação com seus valores próprios e institucionais, suas ideias e vivência em relação à violência, paz, conflito e convivências (p. 10282)

O autor salienta que as investigações e as ações voltadas para o campo da EP devem evitar as movidas pelo senso comum como também aquelas que são fruto dos *modismos da Paz*.

Para Guimarães (2006a), as diferentes abordagens que contemplam a educação para a paz nas suas propostas, convergem para a negação da violência como fenômeno primeiro, que se configurou como natural no mundo e nas relações humanas.

Ainda o mesmo autor apresenta em um artigo intitulado *A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para uma sociedade e para a educação*, uma proposta de ressignificação do conceito de paz e de educação para a paz, como caminho de superação das críticas que lhe são feitas, especialmente no âmbito da pós- modernidade.

Com ele encontramos toda uma proposta pedagógica de EP baseada inicialmente no desvelamento da cultura da violência que nos é imposta através dos diversos canais sociais e também na forma como as reproduzimos.

No que compete à escola Guimarães (2006a), apresenta uma abordagem ampla que focaliza a ação comunicativa como meio de “discutir limites à violência ou alternativas para a paz, exercitar a resolução não-violenta de conflitos, possibilitar a retomada do diálogo numa situação assimétrica ou criar uma situação argumentativa num contexto de indiferenças” (p. 363).

O autor ainda declara que a escola e a sociedade devem abrir espaço para discussões de questões relacionadas com assuntos que nos afligem no momento. É necessário que haja participação de todos os envolvidos no contexto de conflito para que o consenso seja estabelecido e para que as concepções individuais, valores e modos de vida específicos sejam compreendidos e respeitados. Ressalta que ainda há pontos de discussão em aberto no caminho da educação para a paz e que a sua promoção deve partir de uma conscientização interior para refletir como ação exterior ou como “cultura de paz em escala planetária” conforme sua afirmação.

A educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz, emergindo na interlocução da comunidade internacional, não

apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da ideia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação. (p. 331).

Assim, a preocupação com a Educação para a Paz deixa de ser um problema local para tomar uma proporção global.

Os autores Oliveira e Grossi(2007), basearam suas reflexões sobre a educação para a paz num contexto universal do desenvolvimento sustentável como meio de construção da Cultura de Paz, enfatizando o papel da escola para desenvolver essa necessidade de conscientização para o tema, capacitando o corpo docente para implementação dos princípios do desenvolvimento sustentável na escola e em seu entorno e ainda o envolvimento dos profissionais ligados ao serviço social na disseminação de uma consciência dos valores para o desenvolvimento sustentável.

Para esses autores “o desenvolvimento sustentável deve ser objetivo de toda humanidade, sem que nenhum segmento social seja excluído. Deve-se buscar equidade entre o hoje e o amanhã, entre países e continentes, visando desenvolver a harmonia entre os seres humanos e a humanidade e a natureza” (p. 13).

Com essa proposta os autores reforçam o papel fundamental da educação no processo de conscientização e preservação do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável a partir de reflexões e práticas pedagógicas na escola, voltadas para a ação de intervenção da realidade atual.

Em Souza (2007), também encontramos uma preocupação quanto à maturidade do julgamento moral, por meio de debates de dilemas morais, com o favorecimento de um desenvolvimento crítico que possibilite o questionamento de situações injustas, inclusive no que tange a violência, seja ela direta ou estrutural.

A referida autora em um artigo intitulado “Educação para a paz e educação moral na prevenção da violência”, considera que a compreensão dos fenômenos de paz e violência pode ser ampliada no questionamento e discussão que estão implícitas nas normas, valores e experiências compartilhadas por uma dada cultura. O questionamento dessas normas e valores pode levar a mudança na compreensão desses valores.

Gorczewski e Tauchen (2008), apontam um enfoque da EP com vista ao desenvolvimento de atitudes pautadas nos Direitos Humanos. Esses autores também referenciam suas reflexões em Paulo Freire nos pressupostos da humanização.

Num artigo intitulado “Educação em Direitos humanos: para uma cultura de paz”, os mesmos autores analisam e caracterizam o conceito de cidadania. Ao mesmo tempo que problematizam e refletem sobre os caminhos da educação em Direitos Humanos e para a paz, também demonstram a necessidade de complementação da educação geral *para a vida*, com uma educação dirigida para o conhecimento e a prática dos DH. Paralelamente ressaltam o cuidado na educação de DH com as contradições entre o *currículo proposto, o currículo oculto e o currículo em ação*. Como pontos a considerar que:

A dicotomia entre o discurso e a prática, é a negação de qualquer possibilidade educativa. Isto porque não se pode educar para o respeito àqueles a quem não respeitamos; não se pode falar de fraternidade aos que oprimimos; é hipocrisia pregar a participação àqueles que calamos (p. 73).

Buscando o sentido na Educação em DH e para a Paz fazem reflexão com o seguinte comentário de (Gorczewski e Tauchen 2008, citando Rayol, 2004).

Nos dias de hoje, a Educação em Direitos Humanos e para a Paz – concebida em sua tripla finalidade de informar, formar e transformar constitui um importante instrumento de construção de uma nova cultura, aspiração antiga da sociedade e na história da educação, assimilada e integrada hoje transversalmente por algumas *reformas educacionais em todo o mundo* (p. 71).

Esses autores concluem que a Educação em Direitos Humanos contribui essencialmente para desenvolver uma cultura de respeito à dignidade humana, tomando como referência o próprio inacabamento do homem, eterno aprendiz, sujeito à sua própria cultura que se constitui humano pela própria experiência humana.

César (2011), sublinha uma reflexão sobre educação para a paz como fonte de inspiração para a erradicação das relações assimétricas presentes na escola. Num artigo com o título “Educação para a paz: uma questão de valor”, a autora apresenta de forma clara seu objetivo de compreender as manifestações de violência simbólica e do fenômeno *bullying* nas práticas da comunidade educativa de uma escola pública, na cidade de Cuiabá-MT-Brasil.

Abromavay (2003), realizou um trabalho intitulado “Violência nas Escolas”, trabalho que foi fruto de uma pesquisa com alunos e professores de 14 escolas na cidade de Brasília, trabalhou com narrativas e depoimentos de alunos referentes aos diferentes tipos de violência. Destacamos aquela caracterizada como simbólica por ser exercida de

forma disfarçada, embora bastante presente nas relações de poder quando, as regras e punições que normatizam os comportamentos e as relações da escola, são recebidas de forma e intensidade diferentes por alunos diferentes.

Portanova (2006), apresenta considerações estimulantes sobre a Educação da Matemática apresentando uma reflexão que busca subsídios na História da Matemática, nos seus fundamentos e na análise de alguns objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A autora descobre que na história do desenvolvimento da matemática já existia uma relação com a construção de paz.

Almeida (2008) conclui que a educação para a paz deve ser um contributo a mais a ser desenvolvido nas escolas. Segundo a autora, em Portugal, os currículos escolares necessitam de uma urgente renovação quanto aos conteúdos e métodos de ensino e, na aprendizagem “tendo como principal objetivo alcançar não só uma maior qualidade global na educação como uma maior pertinência, tendo em conta as necessidades dos educandos e da sociedade o que só poderá ser alcançado através da promoção de valores como os da esperança, da paz, da felicidade e do bem comum”(p. 405).

É perceptível o consenso dos autores sobre a relação estreita entre escola – comunidade - Educação para a Paz, direitos humanos, valores e ética traduzindo-se em democratização nas escolas, melhoria de qualidade de ensino e aprendizagem, redução nos conflitos violentos.

A Educação para a Paz como uma estratégia pedagógica de uma Cultura de Paz tem configurado nesse cenário como uma inspiradora ideia para reflexão, compreensão, consolidação, engajamento, parceria na construção da caminhada e inovação nas práticas pedagógicas ligadas ao tema.

Acreditando que a práxis educativa pode ser percebida a partir de experiências, saberes, reflexões e discussões entre os que se envolvem no processo ensino aprendizagem, grupos de estudos originados de OnGs e de universidades federais e estaduais brasileiras, atendem ao programa de extensão e desenvolvem cursos de educação para a paz para professores e pessoas da comunidade.

Como exemplo, podemos citar a UNIPAZ, Universidade Holística Internacional da Paz. É uma OnG e há 20 anos trabalha para a construção de uma Cultura de Paz. A partir da promoção do paradigma Holístico Transdisciplinar, busca resgatar a inteireza do Ser e a integração de suas diversas dimensões; sendo esta abordagem um ponto de

encontro entre a ciência, a arte, a filosofia e a espiritualidade.

Hoje, como uma Rede Internacional, a UNIPAZ possui unidades em diversos locais do Brasil e do mundo. Tem por objetivo maior a formação de uma nova consciência, de um novo paradigma que permita ao Ser-humano, em suas dimensões física, mental, emocional e espiritual a criação de uma consciência capaz de relacionar-se pacificamente consigo, com os outros e com a natureza.

O método de ensino da UNIPAZ tem como fundamento três aspectos trabalhados pela Arte de Viver em Paz, a saber: i) centrado na ecologia interior, ii) na ecologia social e iii) na ecologia planetária. Aliados à esta metodologia estão o princípio do movimento Holístico focado no “pensar globalmente, agir localmente” e a simbólica do Beija-flor que, diante do incêndio de sua casa – a floresta - ao invés de fugir, busca no rio gotinhas de água para apagar o fogo, ao contrário dos outros animais e, desta forma, consegue salvar sua casa, contagiando os demais com sua atitude.

Os trabalhos desenvolvidos na UNIPAZ buscam trazer a consciência do papel de cada um na construção de uma nova ética, um novo paradigma orientador das relações, uma Cultura de Paz; convidando cada um a tornar-se um beija-flor na missão de fazer a parte que lhe cabe na transformação maior, na cura de nossa casa-Mãe – A Terra.

Outro exemplo é a Universidade Federal de Fortaleza- Ceará, Brasil, que através do Centro de Humanidades oferece anualmente ciclos de palestras, seminários e cursos com abordagem reflexiva, prática e estratégica da EP, Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade⁸. O grupo é coordenado por Kelma Socorro Lopes Alves de Matos.⁹

Outra experiência bem sucedida é originada na Universidade Estadual de Ponta Grossa-Paraná, Brasil, sob a coordenação do professor, mestre e doutorando, Nei Alberto Salles Filho¹⁰, que reúne contributos apresentados em diversos seminários, congressos e jornais, com o objetivo de traduzir o conjunto de discussões que abrangem as reflexões, análise e produção de conhecimento sistematizado sobre Educação para a Paz, em estudos realizados desde o início de 2008, num projeto de extensão da

⁸<http://ufcculturadepaz.webnode.com.br/grupo-de-pesquisa/>

⁹Assistente Social, Mestra e Doutora em Educação Brasileira - UFC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará professora catedrática em ciências sociais, e abrange alunos de mestrado, doutorandos e pesquisadores de EP.

¹⁰https://www.facebook.com/neialberto.sallesfilhoprofissional/media_set?set=a.227276484108050.1073741852.100004770990975&type=1

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/Paraná) denominado: Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivência, com a preocupação de difundir de forma qualificada e pedagógica a abordagem da educação para a paz no cotidiano educacional.

Num desdobramento desse projeto de pesquisa surge o Núcleo de Educação para a Paz -NEP, onde configuram elementos teóricos e práticos da Educação para a Paz, que tem como propósito envolver professores de Educação Básica, como possibilidade de repensar a si mesmos e suas práticas profissionais.

A formação continuada de professores da educação básica tem por finalidade promover reflexão e discussão de experiências e histórias da sua prática profissional na intenção de aumentar percepção de si mesmo, suas atitudes e ações no cotidiano da escola, o NEP assegura tal perspectiva em alguns pressupostos.

A formação continuada de professores em EP discuti sobre violências e conflitos, aborda relações humanas e discuti o papel da educação, e não pode estar desconectada da vida do professor como cidadão, pai, mãe, família, vizinho, amigo. Portanto, trata-se de buscar o currículo oculto na formação do professor, que é sua própria vida e suas percepções sobre a paz. “No limite podemos dizer que a percepção do professor sobre as violências e conflitos domésticos e relacionais é o aspecto basilar sobre sua forma de olhar as violências em sua prática docente” (Filho, 2008, p. 114).

De forma considerável, os autores citados ao longo desse estudo envolveram-se com o tema, portanto, é uma abordagem comum que dialoga em diversos campos do saber, distintas denominações e aspectos, o que cria a noção de interdisciplinaridade entre campos de ação, mas sem perder o centro de interesse na pesquisa para a paz; a Educação para a paz; o Direito aos direitos humanos; a Psicologia aos conflitos emocionais, etc.

Podemos concluir que conhecer os problemas de violência que nos afligem é fundamental, mas pensar em resolvê-los obriga a estudo e conhecimento para gerar mecanismos de ação. A necessidade urgente em mudar o quadro de violência na escola, na sociedade e no mundo, perpassa inicialmente por uma necessidade de estabelecer regras de respeito, valores e tolerância nas relações humanas. Almejar um mundo melhor hoje, é iniciar agora a mudança que queremos.

Parte II

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Paulo Freire)

4 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um tipo de pesquisa que classificamos como exploratória e descritiva, onde a primeira justifica-se por proporcionar um maior leque de informações possíveis sobre um fenômeno específico, e a segunda, pelo interesse em descobrir fenômenos, descrevê-los e a partir dessa ação, interpretá-los. (Carrancho, 2005).

Nesse aspecto demandou-se uma atividade de pesquisa com levantamento de dados através da aplicação de questionários estruturados, com a intenção de obter informações específicas e adequadas com capacidade para ser quantificada numa situação de estudo de caso, para que a informação obtida fosse capaz de oferecer uma “concepção do fato social como uma realidade objetiva desprovida de valores e crenças”(Carrancho, 2005, p. 54); e os resultados enunciados pudessem demonstrar um cariz da realidade retratada.

Com a abordagem de estudo de caso objetivou-se que essa pesquisa ajudasse a “compreender a situação investigada e possibilitasse a emersão de novas relações e variáveis” (André, 2008, p. 34) abrindo espaços para novos estudos em campos e contextos diferentes.

4.1 Campo de ação

O campo de estudo, objeto dessa pesquisa foi uma escola pública da Rede municipal ensino de Maceió-Brasil. A referida escola, assim como outras da rede, tem como prioridade o atendimento à clientela do ensino fundamental – alunos da educação de infância ao 9º ano.

Apesar da rede municipal de ensino de Maceió contar na atualidade com um número de 135 escolas¹¹, a escolha do campo de estudo foi pautada nos seguintes critérios:

- A escola já desenvolvia o Programa Escola Aberta – UNESCO;
- Já existia uma proposta de que o Programa melhorasse a escola no dia-a-dia;

¹¹<http://www.brasil247.com/pt/247/alagoas247/106987/>

- A pesquisadora havia atuado como supervisora do Programa Escola aberta nessa Unidade Escolar.

- Há interesse por parte da gestão escolar na implantação de um trabalho em EP.

4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A Escola Municipal pesquisada conta em seu quadro funcional com dois gestores sendo, um Diretor Geral e um Diretor Adjunto que divide suas funções nos três turnos de ensino – matutino, vespertino e noturno; 2 coordenadores pedagógicos sendo, um do turno diurno e outro do noturno e 25 professores atuando em diferentes áreas do conhecimento; além do quadro docente e pedagógico a referida escola conta com um grupo de pessoal de apoio administrativo e de serviços gerais composto por 2 secretárias, 3 profissionais de apoio administrativo, 3 merendeiras, 3 vigilantes e 4 profissionais dos serviços gerais.

4.3 Procedimentos e limitações

Apesar da escola manter um quadro pessoal composto por 46 profissionais, nesse estudo, dos 100% da amostra funcional, foi entregue um bloco composto por 03 (três) cópias dos questionários propostos, e estipulado um prazo máximo de 1 mês para devolução dos mesmos. Um dia por semana, a pesquisadora mantinha uma rotina de visita à escola para recolha do material distribuído tendo o devido cuidado de efetuar essas visitas semanais em dias alternados para facilitar a recolha dos dados e, para contemplar os diferentes dias de aula dos professores e demais funcionários.

Mesmo fazendo uso dessa estratégia, só foi facultado acesso a 41,30% do total de questionários distribuídos, ou seja, 19 blocos, e desse total, 17 questionários de professores e 2 questionários dos coordenadores pedagógicos. Os demais profissionais da escola, não evidenciaram interesse em participar da pesquisa, uma vez que não devolveram nem justificaram a falta de entrega dos referidos questionários.

4.4 Os instrumentos de recolha de dados

Nessa pesquisa optamos pela utilização do questionário como instrumento de recolha de dados, Essa escolha justifica-se pelo fato de buscar uma identificação mais próxima possível das expectativas dos envolvidos com sua ação na prática, onde buscou-se com essa ação : economizar tempo; obter respostas mais rápidas; proporcionar maior liberdade nas respostas dadas; propiciar maior tempo para ser respondido (Lakatos & Marconi, 1992).

Desta forma, para esse estudo foram utilizados três questionários, sendo:

O primeiro questionário - com intuito de recolher informações sócio-demográficas dos profissionais da educação como: idade, formação inicial de cada profissional (anexo 1); o segundo, objetivando identificar a percepção desses profissionais em relação ao conceito de violência, (anexo 2). Por fim, o terceiro questionário teve o objetivo de identificar ações conduzidas pela escola com vistas à prevenção da violência e promoção de uma cultura de paz (anexo 3).

Ressalte-se nesta questão que o primeiro questionário foi elaborado pela autora, uma vez que o mesmo prendia-se a meras questões de cunho social e profissional dos envolvidos; já o segundo questionário com 21 questões tinha finalidade de refletir sobre as situações descritas como violentas e, que deveriam ser levadas em consideração pelos sujeitos da pesquisa, foi retirado de um modelo apresentado como proposta por Ceccon e Ednir (2005). As questões respondidas foram agrupadas a posteriori em três blocos conceituais distintos de manifestações de violência *na escola*, *violência à escola* e a *violência da escola*. Em consonância com os conceitos de violência abordados em Abromavay e Rua (2007), o agrupamento das questões foi dimensionado em: Violência Institucional (escola-família) Violência-Social (sexo, cor, emprego, origem sócio espacial, religião, escolaridade, dos pais, status socioeconômico), Violência Comportamental (sociabilidade, informação, atitudes e opiniões). O terceiro e último questionário, corresponde ao modelo apresentado por Abromavay (2003), em que a autora, traça um perfil, de escolas inovadoras discorrendo sobre os atributos que podem ser desenvolvidos no enfrentamento da violência e na construção de uma cultura de paz.

4.5 Análise dos dados

Os dados obtidos com essa pesquisa foram trabalhados e analisados através do *software* SPSS – Statiscal Package for The Social Sciences, por ser uma ferramenta que possibilita facilidade de manuseio para o desenvolvimento de técnicas estatísticas básicas e avançadas, mas que nesse estudo foi utilizado de forma básica. No entanto, neste estudo que teve o propósito de apresentar um estudo exploratório descritivo das percepções e das estratégias de enfrentamento à violência no contexto escolar, foi realizado análise estatística descritiva dos dados.

4.6 Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos resultados desenvolveram-se a partir dos instrumentos aplicados no estudo. Quais sejam: os questionários um, dois e três, sendo esses apresentados na ordem em que correspondem.

Resultados obtidos através da aplicação de um questionário com 21 perguntas diretas, com respostas dicotômicas de SIM e NÃO a professores e coordenadores pedagógicos, responderam o que consideram como ações de violência, para análise das respostas com base na percepção e considerações conceituais da pesquisa, é preciso imediatamente distinguir a violência *na* escola, violência *à* escola e a violência *da* escola, agrupadas nas dimensões de Violência Institucional, Violência social e Violência Comportamental.

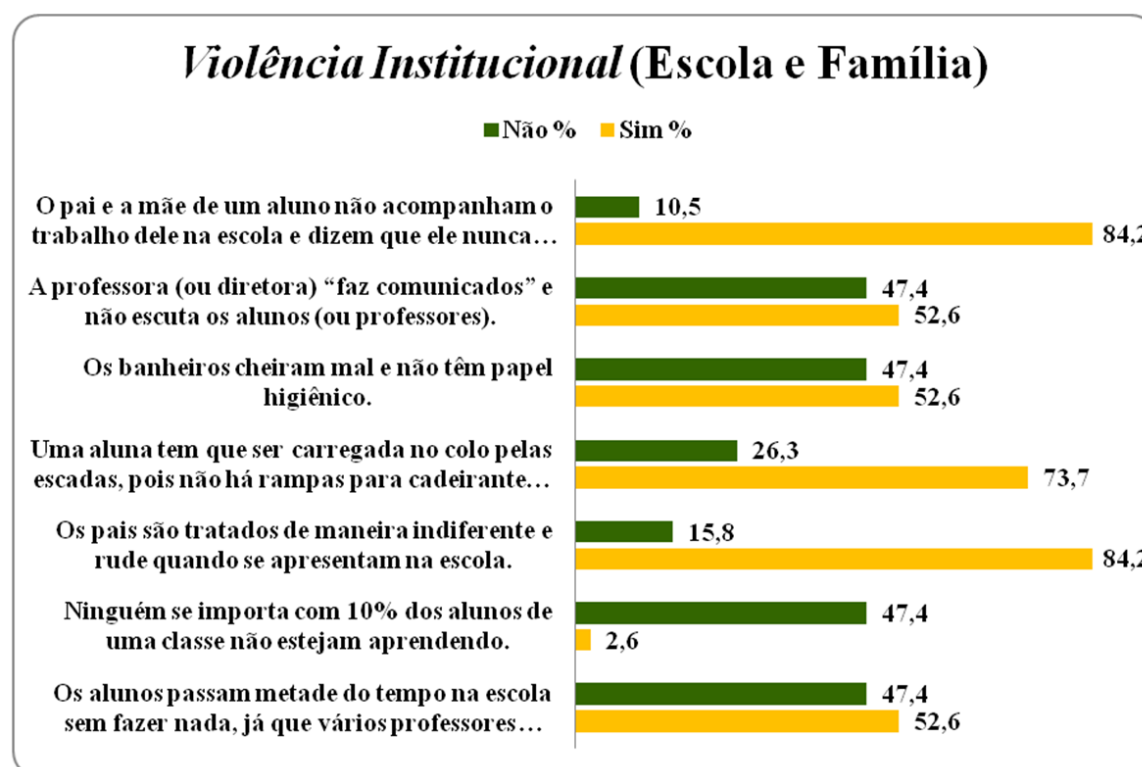


Gráfico 1 - Violência Institucional (Escola e família)

Os aspectos de violência institucional apresentados no gráfico 1 aludem com maior índice (84,2%), quando indicam imposição de força de um *ser mais forte sobre o mais fraco* – esse fundamento é postulado por, Ceccon e Ednir (2005); de que essa força do *mais forte sobre o mais fraco* pode ser evidenciada como física- a mais evidente- mas também psicológica, econômica, política, assumindo vários disfarces, como sedução, coação e omissão. Essas ações também podem ser visualizada nas questões seguintes: “O pai e a mãe de um aluno não acompanham o trabalho dele na escola e dizem a ele que nunca vai ser nada na vida” 52,6; “Os pais são tratados de maneira indiferente ou rude quando se apresentam na escola” 47,4%. Apresentam índices - o que evidencia que a percepção de violência nestes casos, não é plenamente identificada.

Nessa dimensão de análise os resultados corroboram a necessidade urgente em adotar momentos de estudos que envolvam reflexão e atividades educativas na escola e comunidade com objetivo de desenvolver conhecimentos de cidadania, com base nos temas: Direitos Humanos, Ética, Cidadania, Desenvolvimento social e Pessoal conforme afirma Rabani (2003) cultura de paz se constitui dos valores, atitudes e

comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e a sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis.

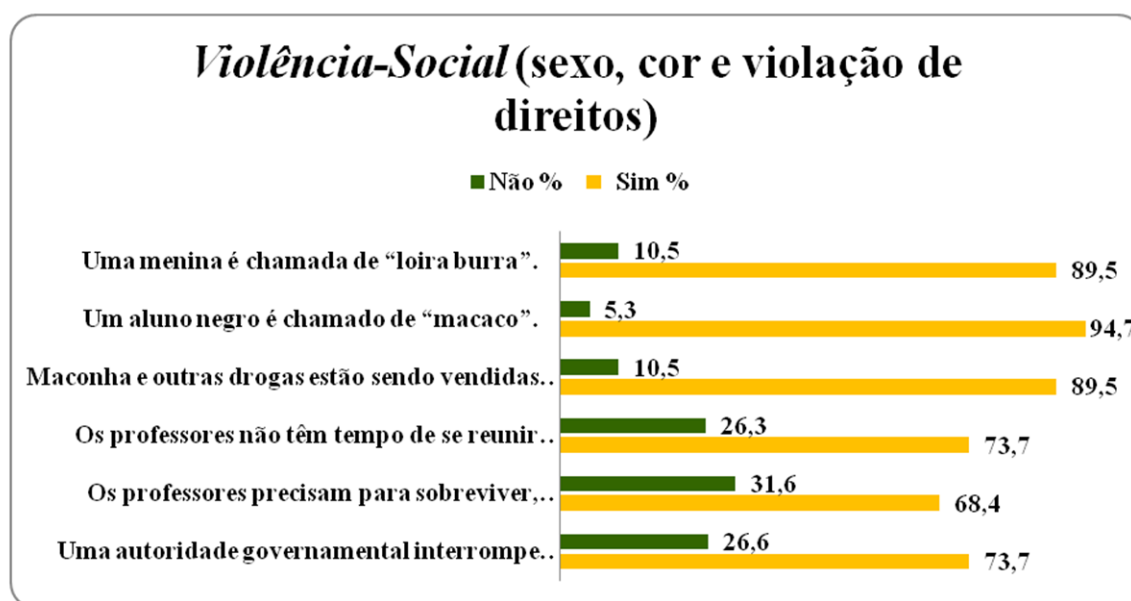


Gráfico 2- Violência-Social (sexo, cor e violação de direitos)

Quando passamos a analisar os resultados obtidos sob o prisma Violência-Sociedade-escola que compõe um bloco de questões a cerca do sexo, cor e violação dos direitos, dos profissionais envolvidos na pesquisa, apontam uma percentagem de 94,5 às manifestações evidenciadas em preconceitos e 89,5% para discriminação. A questão da discriminação racial e de gênero já é concebida como violência social e, aparece em maior proporção. Indica que o fato do assunto ter destaque no cenário da escola e da sociedade é um condutor na construção de *consciencialização* do respeito à diversidade racial e cultural.

A questão sobre a violação de direitos sociais¹² quando uma autoridade governamental interrompe algum projeto de melhoria nas escolas sem obedecer a critérios educacionais e direitos dos educandos, os professores indicam como um ato de violação dos direitos com 73,7% das respostas. Nessa dimensão de análise acena o fato de que a escola está inserida numa comunidade, deve ser compreendida como um órgão

¹² Direitos Sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal.” – Disponível em: <http://www.direitosociais.org.br/article/os-direitos-sociais-direitos-humanos-e-fundamentais/>

formador e integrador social.

Dos 68,4% dos inqueridos revelam o fato de professores que precisam trabalhar em até três escolas como uma manifestação de violência. Os resultados aludem que com uma sobrecarga de aulas semanal é praticamente inconcebível conciliar horários na elaboração e planejamento de suas atividades docentes, o que indicam como desfavorável para o seu desenvolvimento em estudos e capacitações.

Nessa dimensão de análise, apontam a necessidade e interesse docente na formação continuada, o que condiz com as concepções de formação de Perrenoud (2002), preceitos descritos pelo Relatório Delors (1996), e confirmados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil, 1997).

Para 73,7% dos inqueridos, o aspecto da formação continuada indica que não tem sido contemplada como evidencia a LDB 9394/1996¹³, tanto pela falta de conciliação entre tempo disponível do professor para formação, quanto pela excessiva carga horária que estes assumem, justificada por necessidades econômicas.

Na questão “*maconha e outras drogas que são vendidas ou dadas aos alunos na saída da escola*”, 90% dos profissionais percebem a grande ameaça social, entretanto, uma pequena parte, ainda não a percebe como uma ação de violência contra a sociedade ou contra a escola. Nessa dimensão de análise apontam que para alguns a percepção de que os problemas da escola estão apenas entre seus muros. Na concepção de Perrenoud 2005, as fronteiras existentes entre sociedade e escola são ténues, *a escola somos todos nós*. As causas internas de violências na escola não são isoladas das causas externas, “esse circulo vicioso não é uma fatalidade nem é imutável” (Philippe Perrenoud, 2005, p. 48). Transformar essa realidade depende de iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas.

¹³ Art. 87 - § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

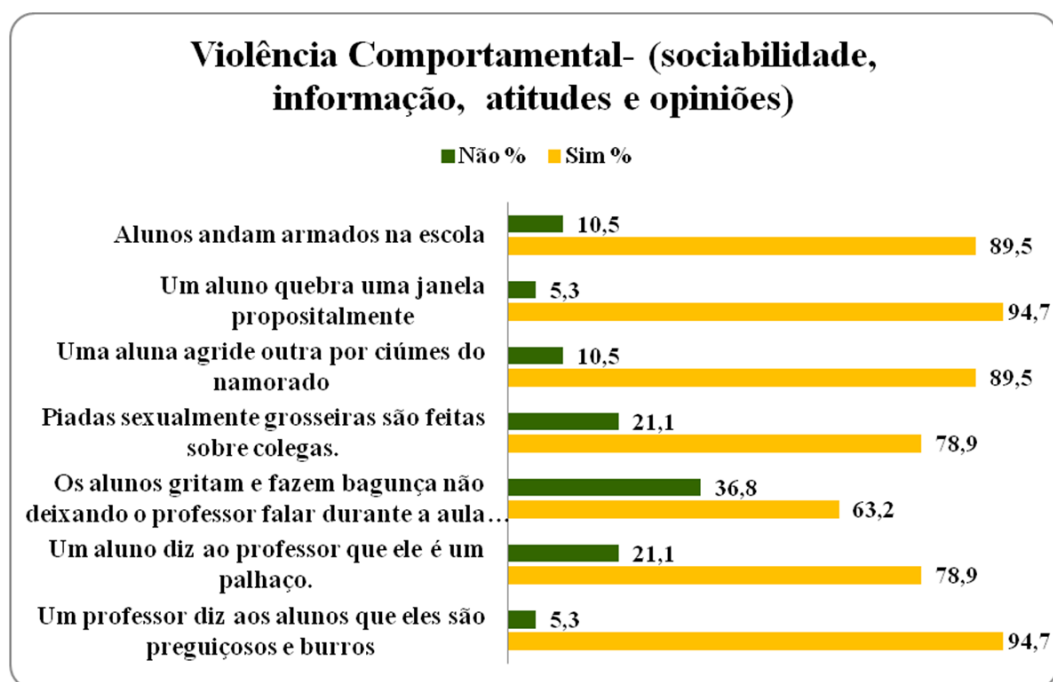


Gráfico 3 - Violência Comportamental- (sociabilidade, informação, atitudes e opiniões)

A violência comportamental traduzida na sociabilidade, atitudes desrespeitosas e inadequadas, tratamento ofensivos e depreciativos, é percebida em 94,7% dos profissionais envolvidos no estudo. Embora em pequena percentagem, há profissionais que desconsidera este tipo de violência. Corroborando com o que alguns teóricos e estudiosos como (Chrispino A. & Dusi, 2008; Guimarães, 2004; Lipovetsky, 1983; Milani, 2003; Souza, 2007), exploram e contextualizam a questão da violência comportamental como tema central de seus trabalhos acadêmicos, Guimarães (2004), faz referência à violência de que esta, não só tem profundo enraizamento nas estruturas políticas econômicas e sociais, como também, nas consciências individuais e se naturalizam no contexto.

Os tratamentos desrespeitosos para com os professores e destes com o aluno, é percebido um contingente de 94,7% dos profissionais. Tais resultados trazem à discussão os conflitos de expressão histórica existentes nas relações aluno - professor-aluno, geradores de culpas e responsabilizações frequentes na educação.

Tal como as piadas sexualmente grosseiras, 78,9%, as relações conflituosas entre alunos (as) em situações de namoro e ciúmes, 89,5% também se situam num campo desse tipo de violência, sendo perceptível para dos professores envolvidos no estudo.

Outro tipo de violência observado por 94,7% refere-se à conservação e zelo pelo

patrimônio público e de utilização diárias dos alunos. Esse tipo de violência é explicitado como violência direta contra a escola, configurada pelo “vandalismo, destruição ou roubo da escola, falta de responsabilidade na manutenção ou preservação do prédio escolar” (Philippe Perrenoud, 2005, p. 39). Na questão relativa a alunos portando armas na escola, 89,5% dos professores percebem essa situação como ato de violência.

Os gráficos seguintes foram elaborados a partir dos modelos apresentados e resultantes de uma pesquisa desenvolvida em escolas de 14 Estados brasileiros. O referido estudo tinha como objetivo apresentar atributos que constroem um perfil de escola inovadora. É uma orientação diagnóstica desenvolvida pela UNESCO (Abromavay, 2003).

Nessa dimensão de análise apontam que as escolas bem sucedidas na redução e prevenção da violência são aquelas que criaram estratégias capazes de promover mudanças qualitativas:

- Na relação com os alunos
- Na participação das famílias e comunidades;
- No engajamento dos professores e demais funcionários;
- No uso e na percepção do espaço físico;
- Na sociabilidade;
- Na própria imagem da escola.

Diante desses resultados, adotamos o mesmo critério na aplicação dos questionários seguintes, objetivando identificar a visão dos professores frente a escola com potencial de desenvolver um perfil “inovador” no enfrentamento da violência. Para tal, os gráficos de nº 4 a 7 passaram a ser analisados a partir do maior percentual de respostas obedecendo aos critérios em que os atributos estão representados em: *pouco desenvolvido, algo desenvolvido, medianamente desenvolvido, desenvolvido ou muito desenvolvido*.

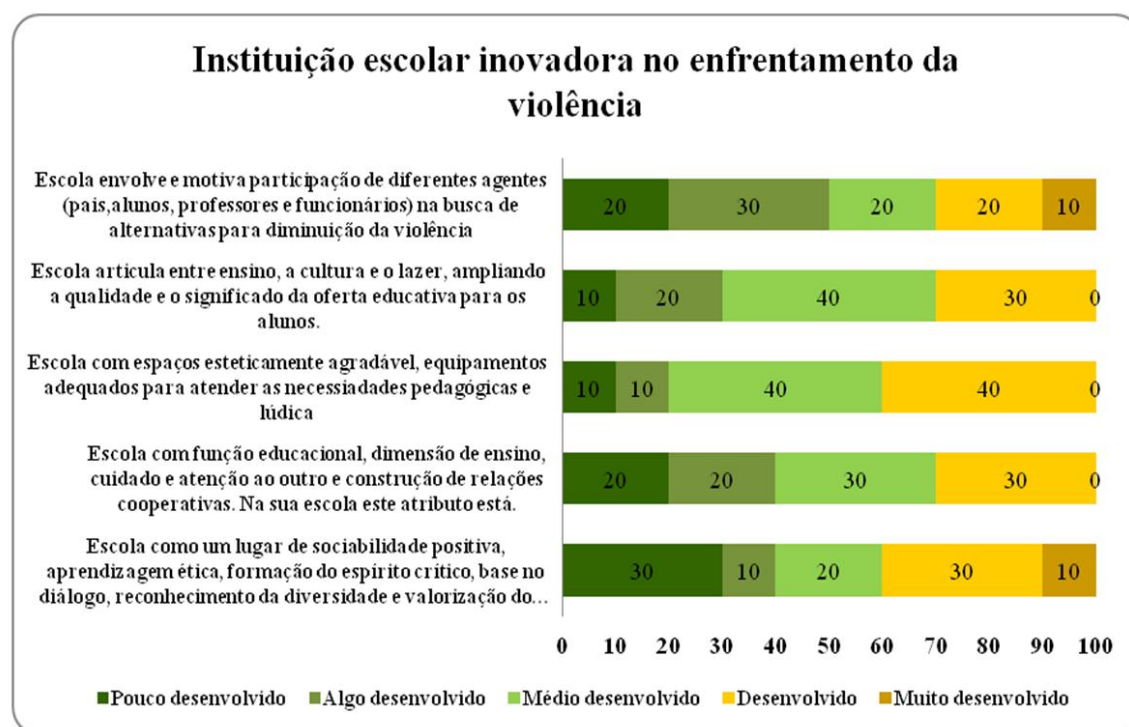


Gráfico 4 - Atributos de uma instituição escolar inovadora no enfrentamento da violência

Quanto à motivação dos pais, alunos, professores e demais funcionários em busca de alternativas para a diminuição da violência, vê-se que 50% desse contingente percebem como *algo desenvolvido* a *médio desenvolvido*; na articulação do ensino a cultura e o lazer como forma de ampliar oferta educativa aos alunos 40% dos professores percebem como *algo desenvolvido medianamente*, enquanto 30% desses detêm uma percepção de que essas ações são *desenvolvidas*; quando a questão passa para os espaços agradáveis e apropriados a atender às necessidades pedagógicas e lúdicas observa-se que 40% dos professores perceberam como *medianamente desenvolvido* e 40% têm a percepção de que esses espaços são *desenvolvidos*; revelando que os professores não apresentam uma concepção consensual sobre a existência desses espaços na escola. - Na dimensão do cuidado, atenção e construções colaborativas, os professores também apresentaram visões que vão do *medianamente desenvolvido* ao *desenvolvido*, com valores percentuais de 30% para cada uma dessas dimensões. Os resultados indicam que os sujeitos da pesquisa dividem concepções diferentes nas questões das relações colaborativas.

No tocante à postura da escola como um lugar de sociabilidade positiva, aprendizagem ética e formação do espírito crítico, 60% dos professores percebem-na como um ambiente *pouco desenvolvido* a *médio desenvolvido*.

Diante desta análise, a realidade evidenciada na escola, aponta a necessidade de que a gestão escolar deve contemplar ações voltadas especificamente ao bem estar dos alunos, do professor, e dos espaços vetores de sociabilidades e das relações colaborativas e participativas. Esta preocupação é compartilhada por autores como Milani (2003), Beust (2003), quando apontam que a qualidade das relações estabelecidas na escola, e desta, com a comunidade do seu entorno, tanto quanto a valorização do papel social do professor são categorias efetivas para o êxito do desenvolvimento educacional. Neste aspecto de uma *instituição inovadora no enfrentamento à violência escolar*, podemos ainda referendar um dos quatro pilares da educação apresentados no Relatório de Delors (1998) que é o “aprender a viver juntos” como pilar fundamental à prática pacífica da educação.

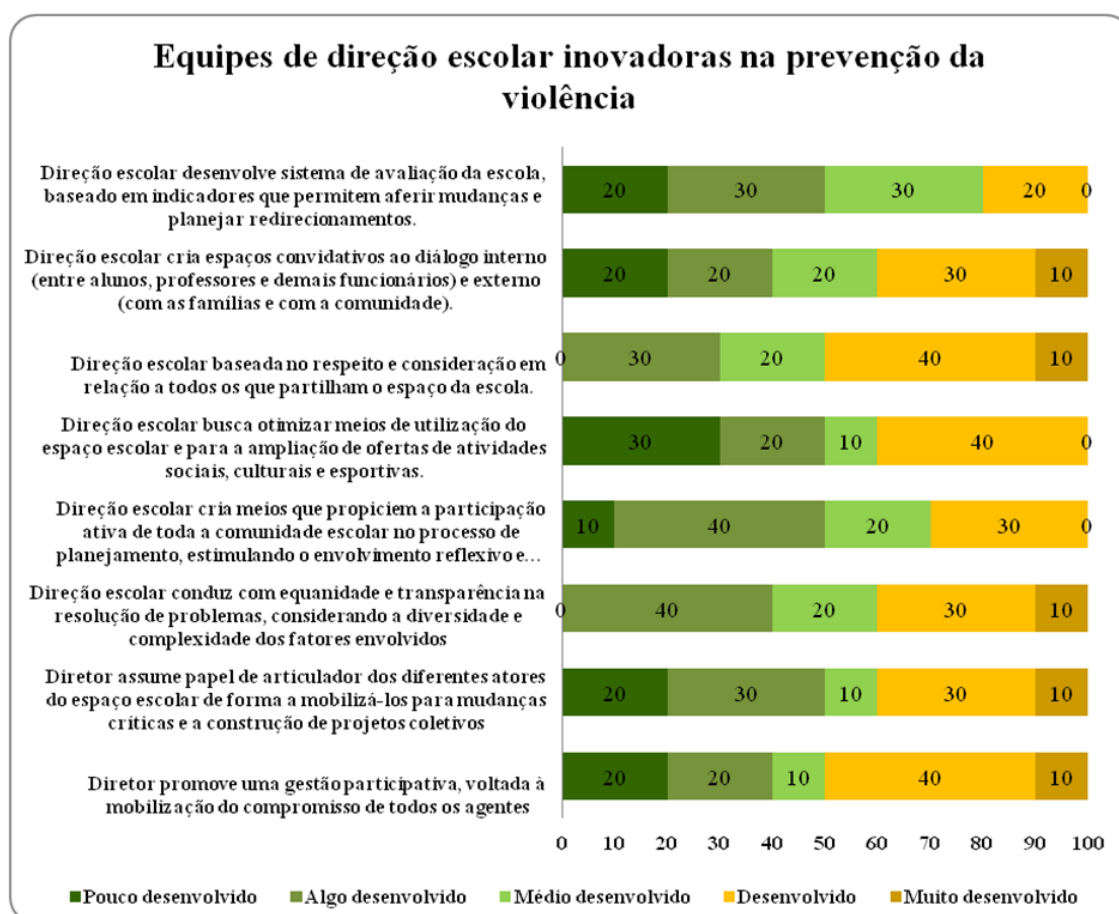


Gráfico 5 - Equipe escolar inovadora na prevenção da violência

Quanto à equipe de direção escolar *inovadora na prevenção da violência*, as respostas apontaram apenas três aspectos em que a escola desponta como desenvolvida, são esses: o respeito que a direção mantém na *partilha do espaço físico escolar*, 50%,

na mesma percentagem de 50% no aspecto de *disponibilização desses espaços* para as atividades sociais, culturais e esportivas, como também nas ações de *mobilização e compromisso* de todos os agentes.

Embora os espaços da escola sejam apontados como algo favorável ao enfrentamento da violência na escola, dados em 50% são referidos como *pouco desenvolvido e algo desenvolvido* são atribuídos ao papel e desempenho da direção quanto à *equidade e transparência na resolução de problemas, o seu papel articulador na promoção de mudanças críticas e a construção de projetos coletivos*.

Analisar os dados apresentados em relação à equipe de direção alude às questões muito particulares que envolvem desde compromissos com o cargo assumido ao reconhecimento do papel social.

Mas neste caso apontam ser importante perceber o papel do gestor escolar no fortalecimento de uma gestão democrática e participativa e no fortalecimento de uma cultura de paz com foco avaliativo, refletido em Freire (2002, p. 84) que “O pensar crítico implica o diálogo, que é, também, o único capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há educação.” A ação docente democrática é por extensão dialógica, capaz de estabelecer e fortalecer relações no ambiente escolar, o que pode resultar em aprendizagem satisfatória dos alunos e, por conseguinte construção de um espaço favorável à construção de cultura de paz.

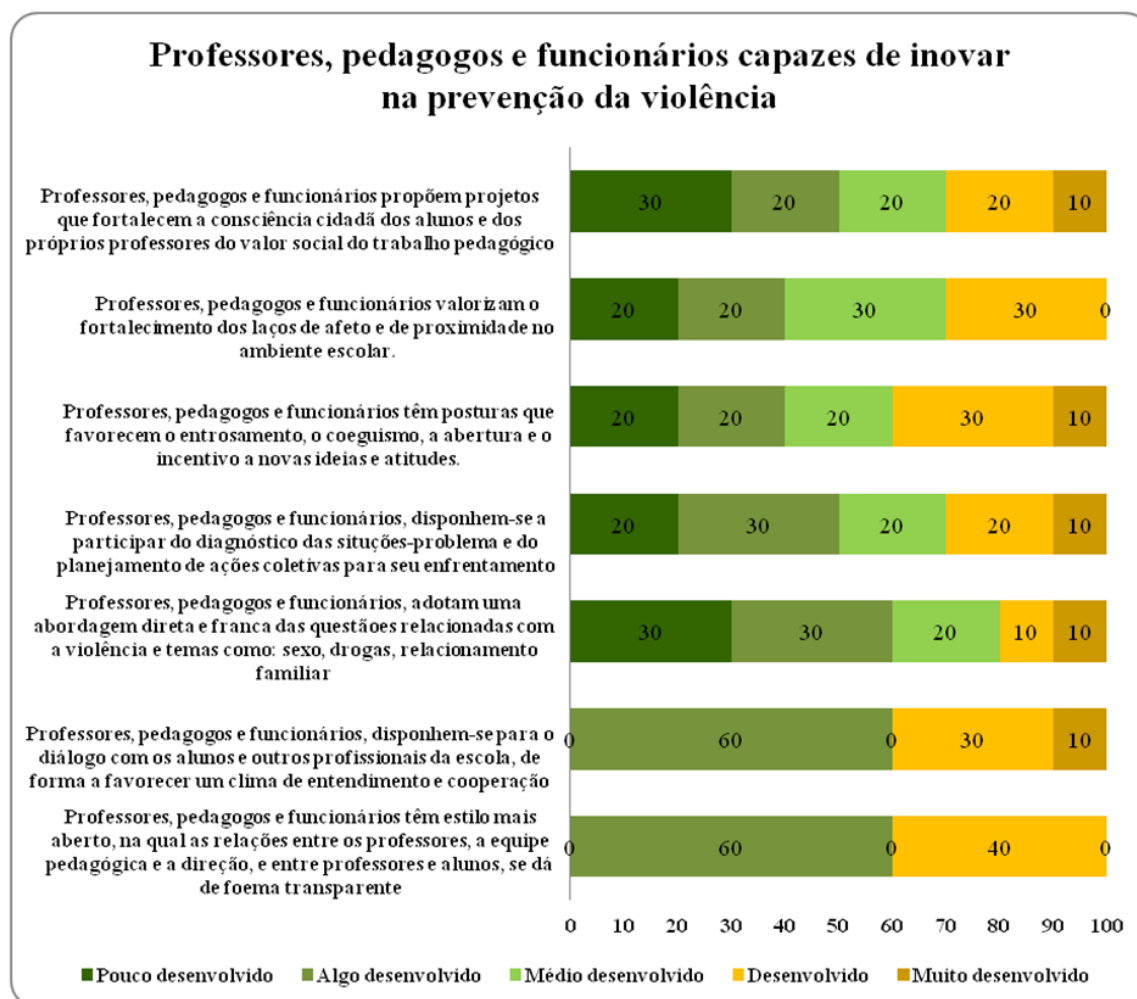


Gráfico 6 - Professores, pedagogos e funcionários agentes promotores na prevenção da violência

Quando visualizamos as ações dos professores, pedagogos e demais funcionários na prevenção da violência escolar, dois itens são reconhecidos como *pouco desenvolvidos* na escola, são estes, 60% dos professores, pedagogos e funcionários, *dispõem-se para o diálogo com os alunos e outros profissionais da escola, de forma a favorecer um clima de entendimento e cooperação*; e 60% dos professores, pedagogos e funcionários *têm estilo mais aberto, no qual as relações entre professores, à equipe pedagógica e a direção, e entre professores e alunos, se dá de forma transparente*. Isso revela que as relações interpessoais não são favorecidas em diálogos e entendimentos, configurando-se num tipo de educação que Freire denomina *bancária* “o que existe é um *antidiálogo*. Um fala (deposita ou transfere conhecimento), e o outro recebe, sem poder contestar, essa transferência”(Philippe Perrenoud, 2005, p. 30).

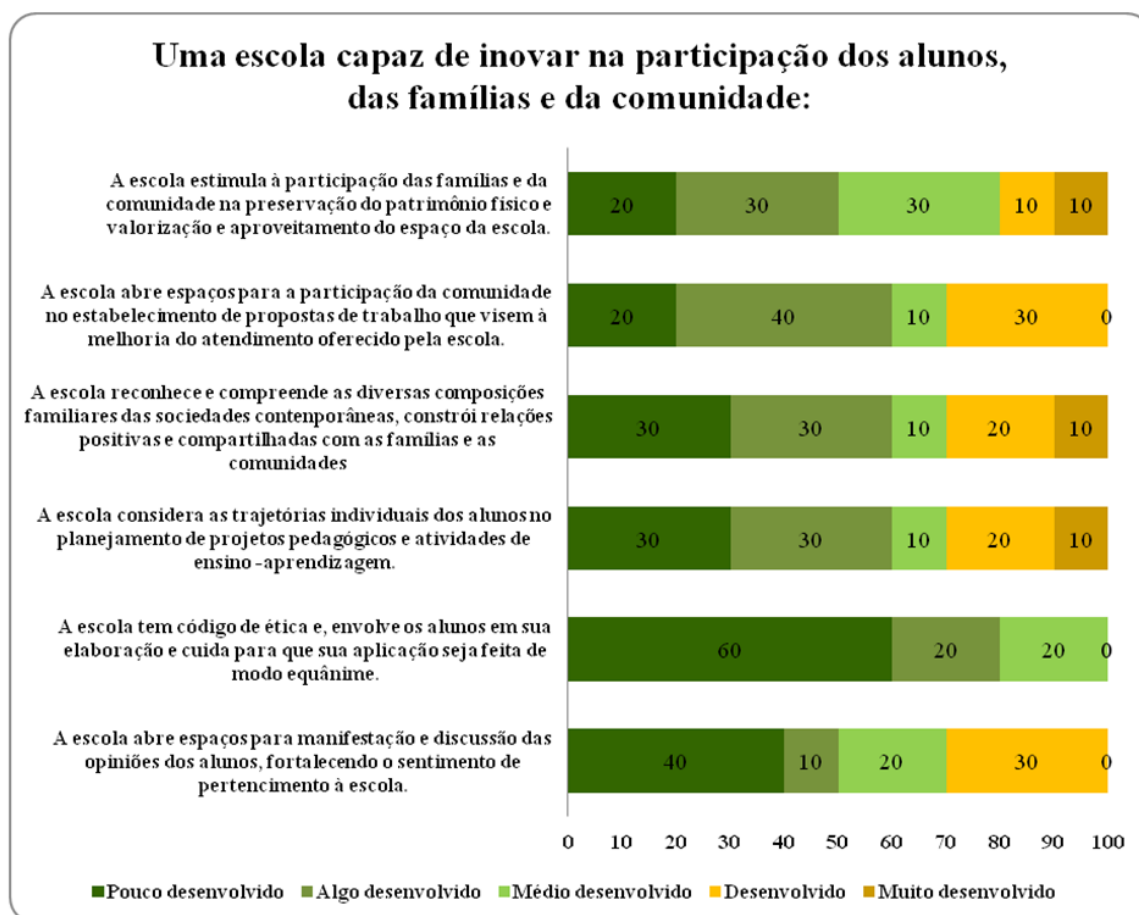


Gráfico 7 - Participação de alunos, família e comunidade na prevenção da violência

Relativamente à capacidade escolar de inovar numa ação conjunta com alunos, família e comunidade, apenas um item aponta como algo desenvolvido na percepção de 40% dos professores – trata-se do ítem/alternativa referente à abertura do espaço escolar à participação da comunidade no planejamento de propostas que visem à melhoria do atendimento oferecido pela escola. Contrariamente, 60% desses professores afirmam que é pouco desenvolvido que a *escola tem código de ética e, envolve os alunos em sua elaboração e cuida para que sua aplicação seja feita de modo equânime*. Isso quer dizer que, para que haja uma aceitação de normas éticas de convivência essa deverá ser construída a partir dos atores envolvidos no dia a dia escolar, assumindo a responsabilidade e o compromisso de zelar pelo bem comum. Essa concepção é reforçada por (Beust, 2003, p. 205) afirmando que,

A educação para a ética precisa ser desenvolvida de forma a equipar o indivíduo com o pensamento ético, o querer ético e a ação ética [...] ademais, cumpre que tal educação para a ética mobilize a consciência e a vontade do indivíduo para a ação ética (p.205).

O que indica que a educação para a paz é o caminho para preencher as lacunas

educacionais contemporâneas.

As mudanças de percepções e concepções das relações humanas, de uns com os outros e com o planeta, demandam que a educação assuma o compromisso de fortalecer a emergência de uma sociedade guiada pelo princípio de compreensão e sustentabilidade da nossa finalidade terrestre, como afirma Morin que “as duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos por meio da democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária” (Morin, 2002, p. 21). Confirmando que o ensino deve admitir que esta consciência manifeste uma vontade de realizar a cidadania terrena.

5 Considerações Finais

A educação para a paz como construção de uma cultura de paz e não violência só pode ser concretizada na reunião de ações pensadas em todos os aspectos da vida pessoal e social e do envolvimento de muitos, para este fim. Portanto, a partir da ação crítica e reflexiva de cada realidade vivida e sentida em seus espaços de convivência, se constrói o ideal de novas realidades.

Nesta amostra, apesar de reduzida e não ser generalista, observamos que a escola pesquisada no município da Maceió - Brasil, bem como outras instituições que assumem responsabilidades na esfera pública ou privada, pode ser promotora da paz e de implantação de uma Cultura de Paz. Entretanto, faz-se necessário conceber em sua filosofia o aspecto formativo e educativo, dos seus objetivos e procedimentos para sua efetivação.

Embora esta unidade escolar já tenha proximidade com o tema de Cultura de Paz através da Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta- PEA, (2007), que traz em seus princípios constitutivo o objetivo geral de “contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz”, e em seus objetivos específicos “promover e ampliar a integração entre a escola e comunidade; ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania; contribuir para a redução das violências na comunidade escolar” (p.14). Observamos nos resultados da pesquisa, que as iniciativas de ações promotoras da paz, foram incipientes.

Numa lista que refere aspectos de violência institucional infringida aos alunos,

alguns itens nem são percebidos por parte dos professores ou coordenadores como violência, entre esses se destacam: as ausências constantes dos professores geradas por questões de faltas; o comprometimento com a aprendizagem de uma minoria – não existem estratégias para melhorar níveis de aprendizagem dos alunos mais fracos; os pais não desenvolvem uma percepção de que são importantes *na* e *para* a escola; na falta de ações que promovam *interação escola – família*.

Não prevalece às competências destas parcerias consideradas de extrema necessidade ao desenvolvimento e ao bom desempenho educacional do aluno.

Fica evidente também a fraca percepção dos professores em relação à violência institucional quanto ao atendimento de necessidades físicas aos alunos portadores de necessidades especiais e a questão da higiene nas instalações da escola que não configura nesse cenário como uma questão de violência. Os alunos não são percebidos como cidadão de direitos.

No âmbito hierárquico não encontramos diferenças, apesar da implantação da gestão pedagógica em todas as escolas da rede municipal de ensino de Maceió e, nesse processo, todos devem ter vez e voz, a hierarquia prevalece violando esses direitos.

Quando o foco do estudo passa a ser violência social, alguns aspectos foram mais apreciados e confirmados na percepção dos envolvidos no estudo – esses participantes revelaram como ato de violência, uma autoridade governamental interromper projetos, capaz de desenvolver melhorias na escola ou na educação, por políticas; violência o fato de terem que trabalhar em até três instituições para obter um salário minimamente condizente com as suas necessidades financeiras/familiares; a falta de tempo para desenvolver estudos entre eles próprios com intuito de melhorar a atuação docente; a questão da facilidade do acesso às drogas na escola e na vida dos alunos além das discriminações raciais e de sexo.

Quando a violência tem origem comportamental de sociabilidade, informação, atitudes e opiniões, o estudo aponta maior conscientização por parte dos participantes – o fato dos professores alunos como preguiçosos e burros é visto, pela grande maioria como um ato de violência. Os atores envolvidos no estudo também consideram como violência episódio de - alunos compararem o professor com palhaço em sala de aula; o falar alto, gritar e não permitir, por conta do barulho, que o professor ministre suas aulas; as piadas sexualmente grosseiras dirigidas; a violência moral ou física gerada por

ciúmes de namorado (a) e por fim, o uso de armas.

Outro foco dado a esse estudo se refere às questões relativas aos atributos equivalentes ao Perfil de Escolas que desenvolvem ações voltadas ao enfrentamento da violência escolar e na minimização dos seus efeitos.

No campo pesquisado, todas as questões de enfrentamento da violência, sejam as de responsabilidade da instituição representada pela equipe gestora, seja por parte do próprio gestor (diretor) apresentam-se em fase embrionárias, ou seja: como pouco desenvolvidos, a algo desenvolvido.

Assim, na percepção dos professores envolvidos no estudo, a articulação entre ensino, lazer e espaços lúdicos agradáveis são *algo desenvolvido* na escola; a direção cria mecanismos que envolvem a participação ativa de toda a comunidade escolar nos planejamentos, assim como a resolução dos problemas são tratados com transparência; também já foi plantada a semente para que os profissionais da escola interajam entre si a fim de favorecer um clima de entendimento e cooperação nas relações pessoais; e por fim, as questões relativas a um código de conduta e ética que na percepção da maioria dos professores deveria ser mais bem trabalhado, tanto no que se refere aos alunos quanto à escola.

As relações humanas afetadas pelo poder institucional escola/família e o papel social da educação, devem ser abordadas e refletidas, assim como também, aspectos da personalidade do educador na sua relação de vida privada e de profissional docente, uma vez que esses “precisam assumir uma postura mais relacional dialógica, cultural contextual e comunitária” (Gadotti, 2008, p. 35).

Considerando as questões levantadas na pesquisa, argumenta-se que os saberes necessários sobre Educação para a Paz, são de extrema relevância aos professores das instituições escolares brasileiras.

Salles Filho (2008), referindo-se aos desafios da Educação para a Paz e aos saberes necessários docentes voltadas à educação recomenda que:

Um olhar sobre si mesmo é essencial para desmistificar conceitos ou preconceitos próprios das concepções pessoais e profissionais; é a base para novos entendimentos e novas percepções de conceitos de violência, paz, educação para a paz, cultura de paz (p.18).

Considerando uma real possibilidade de iniciar um trabalho na própria escola, com finalidade de promover ações norteadoras de mudança de uma cultura de violência para uma cultura de paz e de uma cultura restaurativa para uma cultura preventiva, passa por um olhar reflexivo na direção mudanças de concepções dos envolvidos na equipe pedagógica e professores.

Dusi (2006) evidencia que transformações culturais implicam ações gradativas e constantes, objetivos fundamentados e resultados retro - alimentadores de seus princípios norteadores [...] as transformações culturais acompanham, dessa forma, as transformações pessoais e as elaborações conceptuais de seus diferentes agentes ao passo que tendem a interferir continuamente em sua construção. (p.163).

Desta forma, que caracteriza-se uma necessidade de proximidade e aprofundamento no conhecimento teórico e prático; ou seja, estudos das temáticas da violência, da educação para a paz e cultura de paz, reflexão-ação-reflexão dos objetivos norteadores e dos desafios na construção das possíveis mudanças.

Compreendo que a teoria e a prática reflexiva podem conduzir processos educacionais voltados para promoção das relações pacíficas na prevenção e enfrentamento dos processos de violência nas dimensões: estrutural, psicológica, social e física, como condição essencial para uma educação que se declare mais humana, *pois é impossível pensar a vida humana sem educação, uma vez que é pela educação que nos fazemos humano.*

Com base no conhecimento adquirido com os resultados da pesquisa deste trabalho e outros já vivenciados na experiência de educadora, levo fortalecido o sentimento de assertividade nas estratégias de promoção a Cultura de Paz nas escolas.

Em vias disto, e segura do conhecimento construído neste percurso, propus-me a elaborar junto a Secretaria de Educação Municipal de Maceió em parceria com a Secretaria da Paz- SEPAZ-Alagoas, uma cartilha orientadora das ações, projetos e estudos sobre a Educação para a Paz no Brasil, para escolas da Rede Municipal, como instrumento introdutório da reflexão do ambiente escolar, da avaliação e diagnóstico de suas ações, e da busca por estratégias nas mudanças necessárias da cultura de violência para cultura de paz. A referida proposta ainda tem como objetivo implantar a formação continuada de EP para professores da rede, com o propósito de que as ações e estratégias estabelecidas pela própria escola, sejam incorporadas ao Plano Político

Pedagógico das unidades escolares, com finalidades de que permaneçam na Escola.

Referências bibliográficas

- Abromavay, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco.
- Almeida, M. E. M. d. (2008). *Educação para a Paz em Ciências Naturais do 3º ciclo do ensino básico em Portugal*. Doutor Doctoral, Universidade da Coruña, A Coruña. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2183/997>
- André, M. E. D. A. d. (2008). *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional* (Vol. 13). Brasília: Liber Livro.
- Beust, L. H. (2003). A Educação para a Ética e a Cultura de Paz. In M. Feizi M (Ed.), *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas*. Salavador: INPAZ.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1997).
- Carrancho, A. (2005). *Metodologia da pesquisa aplicada à educação* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Waldyr Lima
- Cézar, N. (2011). Educação para a paz: uma questão de valor. Retrieved from http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5247_3915.pdf website:
- Chispino A. & Dusi, M. (2008). Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura de Paz. *Ensaio. Avaliação e Políticas Publicas em Educação, Vol 16*, 598-623.
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Delors., J., Al-Mufti, I. a., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: : Cortez, UNESCO.
- Diskin, L. (2008). *Vamos Ubuntar?* Brasília: UNESCO.
- Dusi, M. L. H. M. (2006). *A Construção da Cultura de Paz no Contexto da Instituição Escolar*. Universidade de Brasília, Brasília.
- Educação-MEC, M. d. (2007). *Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta*. Brasília.
- Filho, N. A. S. (2008). *Educação para a Paz (EP): saberes necessários para a formação continuada de professores*. Fortaleza: Edições UFC.
- Filho, N. A. S. (2009). Educação para a Paz: o mesmo sentido. (19/12/2011). Retrieved from [http://www.pitangui.uepg.br/nep/artigos/Prof\[1\].Nei.Livro.PAZ.pdf](http://www.pitangui.uepg.br/nep/artigos/Prof[1].Nei.Livro.PAZ.pdf)
- Fischmann, R. (2001).
- Freire, P. (1979/2010). *Educação e mudança* (M. gadotti & L. L. Martin, Trans. 1ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa* (24ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (44ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). São Paulo: Centauro.
- Gadotti, M. (2008). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gorczevski, C., & Tauchen, G. (2008). Educação em Direitos Humanos: para uma cultura de paz. *Educação, V.31,n. 1*, , 66-74.

- Grossi, P. k., & Oliveira, S. B. d. (2007). desenvolvimento Sustentável, enfrentamento da Violência e Cultura de Paz. *Textos e Contextos*, 6. Retrieved from <http://caioba.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1050>
- Guimarães, M. R. (2004). *Um novo mundo é possível: dez razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal.
- Guimarães, M. R. (2006a). A educação para a Paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Educação*, ano XXIX, n.º 2, 329-368.
- Guimarães, M. R. (2006b). A Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas. (Tese de Doutorado). . ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006 Retrieved from Disponível em revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/.../343 website:
- Hobbes, T. (2004). *Thomas Hobbes de Malmesbury - Vida e Obra*. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a Paz sua Teoria e sua Prática* (F. Murad, Trans. 2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. A. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lipovetsky, G. (1983). *A Era do Vazio* (M. S. Pereira & A. L. Faria, Trans.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Marcos Rolim. (2008). *Mais Educação, menos Violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana*. Brasília: UNESCO, Fundação Vale.
- Marinho, H. R. B., & Filho, N. A. S. (2005). Configurando Elementos Teóricos e Práticos da Educação para a Paz. Retrieved from <http://www.uepg.br/paz/docs/Herm%C3%ADniaBugesteMari>
- Mendonça, N. A. d. (2008). *Pedagogia da humanização - A pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus.
- Michaud, Y. (1989). *A Violência*. São Paulo: Ática.
- Milani, F. M. (2000). Cidadania: Construir a paz ou aceitar a violência? *Cidadania Mundial, a Base da Paz* (pp. 51-57). São Paulo: Planeta Paz.
- Milani, F. M. (2003). Cultura de Paz x Violências: papel e desafios da escola. *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas*. Salvador: INPAZ.
- Milani, F. M. (2004). *Violências x Cultura de Paz: A saúde e Cidadania do Adolescente em Promoção*. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Saúde Coletiva, Salvador.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro* (A. P. d. Viveiros, Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Njaine, K., & Minayo, M. C. S. (2003). Comunicação, saúde e educação. *Revista Interface*, 7, 119-134.
- Noletto, M. J. (2003). Abrindo espaços: educação e cultura para a paz 2.ed (Ed.) Retrieved from Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000315.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artimed.

- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia* (F. Murad, Trans.). Porto Alegre: Artmed.
- Portanova, R. (2006). A educação matemática e a educação para a paz. *Educação*, Vol. XXIX, No 2 Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/452> website:
- Rabbani, M. J. (2003). Educação para a Paz: Desenvolvimento Histórico, Objetivos e Metodologia. In o. F. M. Milani & R. d. C. D. P. Jesus (Eds.), *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas*. Salvador Edições INPAZ.
- Souza, L. K. d. (2007). Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*. Retrieved from
- Waiselfisz, J. J. (1998). *Mapa da Violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond.